

CEDEFOP

N° 8/9 mai – décembre 1996/II/III

ISSN 0378-5092

FORMATION PROFESSIONNELLE

R E V U E E U R O P E E N N E



**Education et formation
tout au long de la vie,
rétrospective et perspectives**





Pourquoi l'éducation permanente ?

Apprendre tout au long de la vie: l'éducation permanente est une idée fascinante, comme en témoignent la contribution d'Edith Cresson à ce thème de même que le Livre blanc, qui a consacré 1996 «Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie». Ce qui compte, bien sûr, c'est la recherche d'une solution positive au chômage en Europe et à une situation où l'actualisation des connaissances professionnelles devient un impératif pour tous les travailleurs, et non pas seulement pour certains d'entre nous. Se pourrait-il qu'une telle démarche soit fautive?

L'idée, toutefois, est loin d'être neuve, et les formules d'éducation permanente de l'après-guerre furent, comme le montre l'article de Denis Kallen (et comme Albert Tuijnman le rapporte aussi en ce qui concerne l'expérience menée en Suède), loin de connaître un franc succès. Les sombres conclusions de Kallen, basées sur des faits solides, contrastent nettement avec le Livre blanc. Se pourrait-il qu'il ait raison?

Bien sûr, l'éducation permanente n'est pas une notion bien définie. L'expérience suédoise constituait plutôt un exemple d'*éducation* récurrente, le terme d'éducation recouvrant quelque chose de bien plus restreint que celui d'*apprentissage*. Cette expérience a échoué, et cet échec met en évidence le large fossé qui sépare la vision de son exécution. Les décideurs eux aussi doivent commencer par apprendre *comment* s'y prendre pour concrétiser leurs ambitions. Et en examinant le Livre blanc, Alain d'Iribarne (cf. article dans ce numéro) soulève d'importantes questions en ce qui concerne son contenu opérationnel, notamment lorsqu'il s'agit de réconcilier les réalités économiques et les intentions sociales.

Quelques éléments économiques fondamentaux

Examinons quelques-uns des éléments économiques fondamentaux exposés dans

L'année 1996 a été désignée "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie". L'idée de créer les conditions permettant à tous les citoyens d'accéder au savoir tout au long de leur vie s'inscrit dans une conception démocratique du fonctionnement de nos sociétés. Au moment où l'avancée vers la société de l'information et l'accélération du progrès scientifique et technique risquent d'engendrer une dichotomie croissante entre "ceux-qui-savent" et "ceux-qui-ne-savent-pas", cette idée trouve toute son actualité dans les orientations du Livre blanc de la Commission "Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive". Mais, au fil du temps, ses principes fondateurs ont été soumis à de fortes tensions, notamment en raison des contraintes conjoncturelles et budgétaires qui conditionnent trop unilatéralement et restructurent l'enseignement et la formation professionnelle.

Avec ce numéro spécial, la Revue européenne de la formation professionnelle a voulu répondre à l'invitation lancée par Madame Cresson, lors de son intervention à Venise le 2 février 1996, à ouvrir un large débat sur le Livre blanc, dans le cadre de l'Année européenne. Elle a également voulu être présente au rendez-vous politique national que sont les Entretiens Condorcet en France, où le thème de l'éducation et de la formation tout au long de la vie sera largement débattu.

La décision d'associer la Revue à ces événements a été fondée sur l'opportunité d'accès à des arguments et des éléments factuels, pouvant étayer les débats. En donnant la parole au politique, en retraçant l'histoire de cette idée généreuse et en mettant en relation la construction de principes et la réalité factuelle dans différents pays, la Revue espère remplir son rôle premier, qui est d'apporter une contribution aux débats sur la formation professionnelle en Europe, à partir d'analyses et d'informations rigoureuses et argumentées.

Johan van Rens
Directeur du CEDEFOP

les articles de ce numéro. Peut-on s'attendre à une concrétisation effective de la rhétorique politique?

Voici quelques faits: avec l'âge

1°) la *capacité* individuelle à apprendre décline et

2°) les *incitations économiques* à apprendre diminuent

parce que la période de rentabilité des investissements dans la formation est de moins en moins longue. José Morais et Regine Kolinsky soulignent dans leur article la nature séquentielle de l'apprentissage et le fait que certaines facultés intellectuelles doivent être développées à un stade précoce. Si tel est le cas, l'intérêt *économique* de l'éducation permanente diminue avec l'âge et se dissipe à



un moment donné (différent pour chaque individu) de la vie professionnelle. Il en va ainsi tout au moins pour une vaste catégorie d'individus qui ne savent pas apprendre efficacement, et les données citées dans l'article de Norman Davis vont dans le même sens.

Pour que l'éducation permanente présente un intérêt, il faudrait dès lors: 1°) que l'organisation de l'apprentissage soit radicalement améliorée et 2°) que l'apprentissage fasse l'objet d'un soutien financier augmentant avec l'âge.

Cependant, il existe d'autres éléments qui agissent, quant à eux, en faveur de l'éducation permanente. Ces dernières années, le rythme auquel les compétences se dévalorisent n'a cessé de croître, rendant l'acquisition et le maintien de compétences de plus en plus importants pour conserver son emploi ou, si on l'a perdu, pour en retrouver un. Ce problème présente deux facettes: l'innovation technologique fait augmenter et évoluer rapidement les connaissances exigées de la main-d'oeuvre; les travailleurs d'autres pays apprennent rapidement. Pour ne pas reculer, il faut avancer.

Pour éviter d'aboutir à un nombre croissant de travailleurs «fonctionnellement analphabètes», capables de lire, écrire et communiquer laborieusement, mais pas suffisamment pour pouvoir être employés à des *salaires raisonnables*, la formation permanente doit simplement devenir une formule réalisable. Cette remarque est dure, mais elle est positive. Quels sont les moyens d'y parvenir? Une nouvelle «technologie éducative», des subventions, ou des dispositifs législatifs?

A qui profite l'éducation?

Première observation à formuler: là où règne le rationalisme privé, ceux qui reçoivent une formation aux frais de l'employeur ou à leurs propres frais sont déjà bien formés et doués. Pour qu'un profit privé puisse être tiré de la formation et de l'éducation continues, il faut que celui qui les reçoit ait fait la preuve de sa *capacité à apprendre efficacement (compétence d'apprenant)*. Un critère en est une démonstration antérieure de cette capacité à apprendre. Dès lors, les travailleurs d'âge moyen, sans qualification, avec peu

ou pas d'expérience de la restructuration des postes, représentent souvent de mauvais placements pour les investissements dans la formation. Cette observation est confirmée par la pratique des employeurs (voir, par exemple, les articles de Hillage et Planas), qui reflète un comportement parfaitement rationnel de la part de ces derniers, mais aboutit à fermer à certains travailleurs l'accès aux possibilités de formation continue.

La nature cumulative de l'apprentissage

Le capital humain directement exploitable a la plupart du temps été acquis au poste de travail. Cela ressort d'un certain nombre d'études récentes et l'article de Jordi Planas en apporte de nombreux témoignages. La capacité d'apprendre au poste de travail est dès lors cruciale pour les perspectives sur le marché du travail, et cette capacité est tributaire de façon décisive de l'expérience scolaire antérieure. *L'apprentissage est cumulatif* et il devient de plus en plus coûteux pour l'individu, et pour la société, de pallier à une mauvaise expérience d'apprentissage faite à l'école: une situation où le mobile économique de la formation permanente rend les choses pires encore pour ceux «qui en ont le plus besoin», comme l'observe l'article de Hillage. Je ne me réfère pas aux acquis scolaires théoriques, mais à une expérience scolaire active plus ample qui contribue à la faculté de l'individu de prendre des initiatives, de travailler de façon disciplinée et organisée et d'apprendre sur le tas (voir, par exemple, au numéro 6/95 de cette revue l'article de Laestadius sur les travailleurs très qualifiés n'ayant qu'une très faible formation formelle), même si les acquis théoriques sont de plus en plus nécessaires pour apprendre et pour communiquer efficacement aux postes de travail modernes. Le principal fondement de l'apprentissage continu est donc mis en place dès l'école, ce qui fait de l'éducation permanente une formule fortement tributaire de l'efficacité de l'organisation de l'appareil scolaire. Du reste, même si le contexte familial est plus important pour les prestations scolaires que nous ne voulons bien le croire, l'amélioration de la pratique éducative requise pour faire de l'éducation permanente le succès recherché par le Livre blanc doit commencer dès la petite école.



L'effort individuel est décisif

Un double problème se pose à l'évidence sur le marché du travail: il s'agit des jeunes qui doivent suivre la bonne filière d'apprentissage et des plus âgés qui ont déjà manqué les multiples opportunités d'apprentissage généreusement fournies dans pratiquement tous les pays industriels prospères.

S'agissant des jeunes, ils n'auront guère d'excuses à l'avenir s'ils se révèlent fonctionnellement analphabètes. Le résultat individuel de l'apprentissage est fonction de l'effort individuellement consenti. Peut-on exiger des jeunes un tel sens des responsabilités et un tel effort? Ou est-il possible que l'organisation de la scolarité formelle et de la formation professionnelle ultérieure soit si mauvaise que ni le sens des responsabilités ni les efforts de l'individu ne puissent y remédier?

Pour les autres, l'un des grands impératifs sociaux est, comme le soulignent Edith Cresson et le Livre blanc, d'organiser des possibilités d'apprentissage nouvelles et efficaces pour ceux qui ont raté le premier train. Or l'éducation, une industrie énorme, consommatrice de ressources, protégée et exploitée par les pouvoirs publics, avec une longue tradition d'enseignement normatif, se trouve confrontée à l'énorme tâche de produire des individus capables. L'appareil d'éducation permanente des pouvoirs publics, classique ou rénové, sera-t-il en mesure de fournir ces services? Escompter des résultats sous la forme de connaissances exploitables sans exercer des pressions accrues sur les individus, c'est prendre ses désirs pour des réalités. Cependant, en demander davantage à des personnes en difficulté, exiger des écoles publiques et des centres de formation professionnelle un comportement novateur, voilà qui ne sera pas bien reçu. Les suggestions que l'on entend visent plutôt à placer les responsabilités ailleurs, par exemple en faisant payer les entreprises.

Faire payer les entreprises

Faire payer les entreprises est une revendication classique des syndicats et des gouvernements confrontés à des problèmes budgétaires. Or, faire assumer par les entreprises la responsabilité de la forma-

tion pourrait aboutir à aggraver encore la situation. Les performances liées à l'apprentissage sont bien différentes des ressources investies dans l'éducation. Ce qui compte, c'est l'initiative et les efforts des formés, ainsi que la performance de l'organisation de la formation. On ne saurait recommander d'imposer des responsabilités de ce type à une institution dont la vocation naturelle n'est pas de résoudre les problèmes des personnes défavorisées. Les entreprises se préoccupent de promouvoir leur cohésion interne et un comportement compétent de leur personnel. Comme l'indiquent François Germe et François Pottier, c'est aux individus qui leur semblent vouloir et pouvoir recevoir une formation de façon utile (pour l'entreprise) que les entreprises alloueront les ressources qu'elles considèrent nécessaires à leur bon fonctionnement. Elles attendent des pouvoirs publics qu'ils assument la responsabilité des individus défavorisés et des chômeurs. En outre, faire en sorte que la formation continue soit tributaire d'initiatives des employeurs risque non seulement de renforcer la passivité des travailleurs, mais également d'instaurer une situation d'inégalité et d'injustice.

La nécessité de l'éducation permanente

Mais où est donc le problème? Les pays industriels riches ne peuvent-ils continuer comme par le passé et permettre aux individus défavorisés de s'en remettre à la sécurité sociale lorsque l'âge diminue leur capacité et leur motivation à apprendre?

La réponse est NON, et pour trois raisons :

en premier lieu, la technologie industrielle évolue à un rythme accéléré, acculant à la déroute ou à la faillite les entreprises qui ne peuvent suivre ;

en deuxième lieu, la concurrence des régions moins favorisées du monde s'accroît, notamment celle qui touche le segment inférieur, le moins qualifié intellectuellement, de la production dans les économies prospères. Chacun doit continuer à se former pour perfectionner ses compétences afin de maintenir sa position.

En conséquence, les salariés ne peuvent plus compter conserver le même emploi



pendant toute leur vie active. Ils doivent au contraire s'attendre à devoir rechercher sur le marché du travail un nouvel emploi, exigeant davantage de connaissances, une ou deux fois pendant leur vie active, et très rapidement même, s'ils ne peuvent y remédier par une éducation permanente efficace et en accédant à un meilleur emploi avant d'être congédiés. L'allocation efficace des compétences dans une société avancée est par ailleurs tributaire de la recherche active par chacun de nouvelles possibilités d'emploi correspondant à ses capacités. Or, une fois au chômage, il est pratiquement impossible de trouver un nouvel emploi à un salaire à peu près équivalent à la rémunération antérieure si l'on n'a pas suivi une éducation permanente depuis la petite école. Ingrid Drexel (cf. son article dans ce numéro) a de bonnes raisons de se préoccuper de l'érosion de la formation professionnelle classique et du modèle allemand du marché du travail, basé sur les acquis et les pratiques d'une structure industrielle révolue. Les mêmes inquiétudes s'appliquent, pour les mêmes raisons, à la plupart des pays européens ;

en troisième lieu, les remèdes basés sur les formules de sécurité sociale appartiennent au passé. Les finances publiques des pays d'Europe occidentale ne sont plus en mesure, et pour des raisons qu'il ne nous appartient pas de discuter ici, de continuer à financer leurs anciennes libéralités.

Les articles de ce numéro sont assez laconiques sur ces liens critiques entre l'efficacité d'une formation utile et le fonctionnement du marché du travail, ou le *marché des compétences*. En revanche, ces questions ont constitué un thème constant de numéros antérieurs de cette revue (cf. par exemple mes articles dans le n° 2/1994), dont le format ne permet malheureusement guère de considérer dans toute son ampleur l'ensemble de ce complexe.

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'afin d'éviter la persistance en Europe d'un chômage élevé, l'aggravation de l'écart des revenus et la présence d'un nombre croissant de travailleurs fonctionnellement analphabètes et inemployables, il faut un système efficace d'éducation permanente. Or, un tel système ne pourra fonctionner s'il n'est pas étayé par un système scolaire primaire et secondaire efficace (qui relève dans la plupart des pays d'Europe de la responsabilité et du monopole presque exclusifs de l'Etat), par un renforcement considérable des initiatives et des efforts de formation des individus eux-mêmes, et par une réorganisation du marché du travail incitant les individus à faire preuve de mobilité pour améliorer leurs perspectives et à apprendre en cours de route. Il s'agit là de tâches incombant essentiellement aux pouvoirs publics et qui s'avèrent primordiales pour résoudre le problème de l'éducation permanente.

Gunnar Eliasson



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 9

Edith Cresson

Les orientations du Livre blanc et l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Formation initiale et continue : contexte et perspectives au Portugal Entretien avec M. Eduardo Marçal Grilo, ministre de l'Education 13

Education permanente : une rétrospective 16

Denis Kallen

« (...) le concept généreux et global de l'éducation permanente tel qu'il avait été conçu au début ne cadre pas avec les principes d'efficacité et le rigorisme des économies de marché d'aujourd'hui. »

Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat 23

Alain d'Iribarne

« (...) pour que le projet annoncé, de concilier à travers une « formation tout au long de la vie » des perspectives économiques de compétitivité, des perspectives personnelles d'épanouissement et des perspectives collectives de cohésion sociale, ait des chances de réussite, il faut que les acteurs qui jouent un rôle dominant dans les phénomènes de « déconstruction/reconstruction », acceptent de jouer un jeu de complémentarité. »

L'idée et les faits

Qui participe à l'éducation et à la formation ? - Une vue d'ensemble au niveau européen 33

Norman Davis

« (Des) comparaisons (...) montrent l'effet de l'éducation et de la formation initiales sur la probabilité de recevoir une formation continue ultérieurement. »

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 ? 39

Uwe Grünewald

Cet article vise à évaluer « (...) dans quelle mesure le concept développé par la Commission en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie peut servir de base pour la définition de la formation continue en entreprise. »



La formation en entreprise au Royaume-Uni

- L'optique des employeurs..... 46

Jim Hillage

« La formation est (...) concentrée sur une partie des forces de travail, à savoir, les plus jeunes, le personnel à temps plein, les spécialistes de haut niveau et les cadres. Bien qu'elle se soit développée ces dernières années au Royaume-Uni, la formation ne touche pas de grands pans de la population active. »

Les formations continues à l'initiative des individus en France :

déclin ou renouveau ? 54

Jean-François Germe ; François Pottier

« La gestion de la formation par les entreprises, plus précise et plus dépendante des intérêts économiques de court terme, a conduit à exclusion de l'entreprise toute formation qui répondrait à des projets professionnels de moyen terme ou qui ne s'inscrirait pas dans ses objectifs immédiats. »

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 62

Ingrid Drexel

« La restructuration économique et la requalification des travailleurs nous placent aujourd'hui devant un défi gigantesque que traduit le concept à la fois séduisant et inquiétant d'éducation et de formation tout au long de la vie, sans que l'on sache clairement comment, sur le plan de la motivation et du financement, ce défi peut être relevé. »

L'éducation et la formation tout au long de la vie en tant que thèmes du dialogue social et des conventions collectives..... 71

Winfried Heidemann

« S'il est vrai que l'éducation et la formation tout au long de la vie ne font pas encore explicitement l'objet de conventions entre partenaires sociaux, elles n'en figurent pas moins en toile de fond des efforts très divers visant à améliorer, notamment par le biais de négociations collectives, la formation continue pour les entreprises et les travailleurs et l'accès à celle-ci, et, partant, à rendre possible l'éducation et la formation tout au long de la vie. »

Les trajectoires d'apprentissage

La formation continue chez les « jeunes adultes » :

seconde chance ou complément ? 77

Jordi Planas

Nous observons, d'une part, « l'existence d'un processus de dualisation tendant à polariser les itinéraires de formation à partir de la formation initiale et se renforçant à travers la formation continue » et, d'autre part, « une double dualisation concordante » entre les itinéraires de formation et la dualisation du marché de l'emploi (...). »

Les contraintes cognitives de l'apprentissage tout au long de la vie 85

José Morais ; Régine Kolinsky

« L'apprentissage tout au long de la vie est certainement un objectif cohérent avec les idéaux humanistes. Mais cet objectif est-il aussi cohérent avec nos connaissances du fonctionnement cognitif ? »



Apprendre tout au long de la vie ? Réflexions psychologiques et pédagogiques sur la « société cognitive » 93

Klaus Künzel

« L'une des thèses de cet article consiste à affirmer que les offensives menées sur le plan des idées, telles qu'elles s'expriment par le « Livre blanc » ou « l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », négligent un dilemme fondamental inhérent à tous les programmes supranationaux. Il concerne moins leur fond intellectuel et politique que l'infrastructure psychologique et pédagogique des arguments déployés. »

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 99

Erich Behrendt ; Peter Hakenberg

« La qualification concerne tous les niveaux de l'entreprise. L'obligation de se qualifier en permanence n'incombe pas seulement aux dirigeants et aux travailleurs qualifiés, elle incombe aussi, voire davantage, aux travailleurs des niveaux inférieurs de l'entreprise, dont la qualité et l'aptitude à l'innovation conditionnent le succès des mesures d'adaptation structurelle. »

Le « programme égalité des chances » de la Compagnie d'électricité d'Irlande (ESB) 106

Winfried Heidemann ; Freida Murray

« L'exemple irlandais décrit les limites de la formation et de l'éducation continues et de l'éducation continues en tant que mesure isolée. »

A lire

Choix de lectures 112

Reçu à la rédaction 127





Vers une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie



Edith Cresson
Membre de la Commission, chargée de la Recherche, de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse

Le rôle joué par l'éducation dans l'épanouissement et la promotion sociale des individus, est reconnu depuis longtemps en Europe. Le renforcement, au fil du temps, de la corrélation entre éducation / formation et emploi le confirme : en 1994, le chômage frappait en Europe 11 % des actifs sans formation secondaire, 8 % des actifs ayant reçu cette formation, et seulement 5 % des titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur.

L'éducation et la formation sont des facteurs de progrès social et de consolidation de la démocratie. Leur rôle est central pour la compétitivité et la croissance. Le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie doit donc renvoyer à une construction individuelle à géométrie variable, faisant l'alchimie entre des déterminants individuels et des déterminants économiques.

Le défi lancé aux politiques d'éducation et de formation est d'assurer à tous les individus un accès permanent à la formation : cela dans un contexte marqué par un chômage important et par une transformation profonde de l'environnement économique et social, qui rendent particulièrement complexe la mise en oeuvre de ces politiques.

L'Europe, un contexte en transformation

Des mutations profondes sont en cours. D'abord, la globalisation de l'économie et la mondialisation des échanges, qui font que l'Europe doit renforcer sa compétitivité, notamment à partir du potentiel d'innovation et de la qualification de sa main-d'oeuvre. Ensuite, l'avancée vers la so-

1996 a été désigné par le Conseil des Ministres et le Parlement européen, l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie¹. Cette initiative traduit bien le consensus parmi les acteurs communautaires sur la nécessité d'intensifier et de rendre plus permanente l'action éducative. Visant l'ouverture d'un vaste débat, à tous les niveaux, sur le thème de l'éducation et de la formation tout au long du cycle de vie, les objectifs de l'Année s'inscrivent dans le cadre des orientations fixées dans le Livre blanc pour la politique de la Commission en matière d'éducation et de formation². Ces deux initiatives font suite à l'analyse que fait le Livre blanc « Croissance, Compétitivité, Emploi », adopté en 1993, sur le rôle de l'éducation et de la formation, dans la croissance et dans l'emploi. Elles visent à « sensibiliser les européens aux chocs fondamentaux suscités par la société de l'information, la mondialisation, les progrès de la civilisation scientifique et technique et la réponse que l'éducation et la formation peuvent apporter pour relever ce défi. ».

ciété de l'information, qui transforme rapidement le travail et les modes de vie et rend nécessaire une adaptation de chacun à ces nouvelles technologies. Enfin, l'accélération du progrès scientifique et technique soulève plus que jamais la question de l'accès permanent à l'information et à la connaissance.

Dans ce contexte, il devient indispensable que chacun ait la possibilité d'actualiser et d'élargir ses connaissances tout au long de son existence, que ce soit à l'école, dans l'entreprise ou par sa propre initiative. Cela suppose une plus grande flexibilisation des systèmes, une diversification des moyens de formation, la mise en place de systèmes de validation intégrant les compétences acquises via l'expérience du travail, et un renouveau des mécanismes de financement.

La mise en oeuvre volontariste et concertée de politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie est indispensable pour garantir que l'accès au savoir soit une réalité pour tous, et pour éviter que les facteurs de progrès ne de-

1) Décision du 23 octobre 1995

2) Livre blanc : « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive ». Office des publications officielles des Communautés Européennes, Luxembourg, 1995.



viennent pas, à terme, des facteurs d'inégalités et des sources de nouvelles exclusions.

Les évolutions de l'emploi

La situation de l'emploi reste préoccupante dans la plupart des pays membres de l'Union, avec une montée du chômage de longue durée et de l'exclusion, qui frappent surtout les jeunes, les femmes et les salariés sans qualification. Plus d'un jeune actif européen sur cinq est au chômage. Le taux de chômage des jeunes est deux fois plus élevé que celui des plus de 25 ans et sa durée moyenne tend à s'allonger. L'emploi, et la remise au travail des groupes en difficulté, en particulier les jeunes, est donc une priorité de nos sociétés, sachant que parmi eux, nombreux sont ceux qui ont perdu l'habitude et la motivation pour apprendre. Le développement de stratégies pédagogiques innovantes, plus centrées sur l'individu et en prise avec leur environnement, peut jouer un rôle essentiel dans ce processus de re-motivation.

Les évolutions du marché du travail

Le fonctionnement actuel des marchés du travail tend à renforcer la sélection opérée par la formation initiale. L'augmentation de la scolarité obligatoire et la demande économique provoquent une augmentation sensible de la demande sociale d'une formation initiale de niveau élevé. Ce phénomène produit une augmentation de la qualification des ressources humaines en elle-même positive. Mais la présence de niveaux de qualification de plus en plus élevés sur le marché, risque d'une part de mettre à l'écart de l'emploi les travailleurs moins ou non-qualifiés ; de l'autre, de produire des effets de substitution pour certaines catégories de personnel, traditionnellement bénéficiaires de politiques de promotion interne. Favoriser l'accès à la formation continue des actifs à bas niveaux de qualification, des travailleurs découragés et en particulier des travailleurs âgés, est aujourd'hui un devoir essentiel de nos sociétés et un aspect central des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Les évolutions du statut du travail

On constate aujourd'hui une flexibilisation croissante du marché du travail, qui se traduit par une réduction de l'emploi stable et une augmentation du nombre de travailleurs indépendants, du travail à temps partiel et des contrats à terme. Or, les entreprises constituent la principale source de financement de la formation continue et celle-ci s'adresse, pour l'essentiel, aux salariés dotés d'une qualification élevée et d'un emploi stable. Il faut donc trouver les voies et moyens d'un accès à la formation des travailleurs tenus à l'écart des circuits traditionnels de formation continue, en encourageant notamment l'initiative individuelle. Cette initiative individuelle doit pouvoir trouver des réponses adaptées en terme d'offre de formation, et elle doit être soutenue par des mesures de financement adéquates, en particulier en ce qui concerne les publics moins favorisés.

Les questions qui viennent d'être mentionnées, sans préoccupation d'exhaustivité, donnent une vision de l'importance et des enjeux des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Elles donnent par ailleurs une idée de l'ampleur des tâches à entreprendre aux niveaux national et communautaire.

Quelques propositions clés du Livre blanc, en matière d'éducation et de formation

Au niveau européen, **le Livre blanc « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive »**, formule plusieurs recommandations et fait des propositions autour de cinq objectifs prioritaires :

□ **Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles** : les individus doivent pouvoir accéder à des moyens d'apprentissage adaptés à leurs besoins. Les méthodes et les moyens se diversifient, les lieux de formation se multiplient et notamment l'expérience du travail peut fournir des possibilités d'apprentissage qu'il faut pouvoir exploiter. Les systèmes de



validation doivent tenir compte de cette multiplicité d'itinéraires, de lieux et de moyens. Le Livre blanc propose, entre autres, la mise au point d'un outil européen d'accréditation des compétences techniques et professionnelles, en s'appuyant sur des réseaux européens de centres de recherche et de centres de formation professionnelle, d'entreprises, de branches professionnelles. En vue de favoriser la mobilité des étudiants, la Commission veut également généraliser la reconnaissance mutuelle des « unités de valeur » d'enseignement³, qui composent un diplôme. Enfin, sont à l'étude des propositions pour éliminer les obstacles administratifs et juridiques qui risquent de freiner les échanges d'étudiants, de personnes en formation, d'enseignants et de chercheurs.

❑ **Rapprocher l'école de l'entreprise** : le renforcement des liens entre l'école et l'entreprise reste un objectif incontournable dans la plupart des pays de l'Union européenne, même si dans la construction et le fonctionnement de certains systèmes, et surtout au niveau de la formation initiale, ces liens ont déjà une forte tradition. Les possibilités de poursuite d'études qu'une validation des acquis de l'expérience professionnelle peut ouvrir, est l'un des aspects du rapprochement entre l'école et l'entreprise. Le Livre blanc propose, par ailleurs, de mettre en réseaux les centres d'apprentissage entre différents pays européens et de favoriser la mobilité des apprentis dans le cadre d'un programme de type « Erasmus ». La mise en place d'un statut européen de l'apprenti est à l'étude.

❑ **Lutter contre l'exclusion** : le nombre de jeunes sans qualification reste important et cette réalité est un facteur lourd de chômage et d'exclusion sociale. Le Livre blanc recommande que soient développés des dispositifs d'insertion par la formation, fondés notamment sur des discriminations positives, faisant porter un effort particulier sur les jeunes des quartiers défavorisés. Un soutien sera apporté à des projets pilotes d'initiative locale et visant à réinsérer dans un circuit de formation des jeunes ayant quitté l'école sans diplôme ou qualification.

Par ailleurs, le lancement du Service Volontaire Européen devra permettre à des jeunes en difficulté d'avoir une expérience

de travail dans un autre pays européen, enrichissant leurs connaissances et favorisant leur insertion sociale et professionnelle.

❑ **Maîtriser trois langues communautaires** : la maîtrise des langues communautaires est un facteur de communication, d'échange et de mobilité en Europe. Le Livre blanc propose entre autres d'appuyer le développement de matériaux et de méthodes innovants d'apprentissage pour les différents groupes d'âge et niveaux d'éducation, d'encourager l'apprentissage des langues étrangères dès les premières années d'éducation et de définir un label de qualité « Classes européennes » qui serait attribué, selon un certain nombre de critères, aux écoles ayant le mieux développé l'apprentissage des langues.

❑ **Assurer l'égalité de traitement entre l'investissement physique et l'investissement en formation** : le Livre blanc propose qu'une concertation s'engage sur le traitement fiscal et comptable des dépenses destinées à la formation. Des dispositions pourraient être prises en faveur des entreprises qui consacrent des moyens financiers à la formation et, parallèlement, des formules de « plans d'épargne formation » pourraient être développées, au bénéfice de personnes désireuses de renouveler leurs connaissances.

L'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

L'objectif de l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est d'ouvrir un vaste débat aux niveaux européen, national, régional et local, sur les conditions de mise en oeuvre d'une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ce débat aura lieu à l'occasion des plus de 500 manifestations qui seront organisées à tous les niveaux, sous la forme de conférences, séminaires, concours, activités de développement multimédias, conception et diffusion de logiciels éducatifs, émissions télévisées et diffusion d'exemples de bonnes pratiques. Le concept utilisé couvre toutes les formes d'apprentissage, faites de façon formelle et informelle.

3) ECTS - European Transfer Credit System



L'Année européenne 1996 mettra l'accent, lors des débats, sur certaines questions clés pour le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie :

□ ***Concevoir autrement l'apprentissage, l'enseignement et la formation :***

l'image d'une éducation et formation initiales, comme outils suffisants d'une employabilité à vie, est désormais dépassée. L'éducation permanente et la formation continue sont devenus indispensables pour appuyer des parcours professionnels qui se construisent de façon bien plus complexe que dans le passé, avec un développement de la mobilité et des changements importants sur les lieux de travail, dus à l'innovation technologique ou aux changements de l'organisation du travail.

□ ***Introduire les principes d'une apprentissage à vie dans l'éducation et dans la formation initiale :***

stimuler la curiosité intellectuelle des étudiants, leur donner l'envie d'apprendre et les amener à apprendre à apprendre sont des enjeux essentiels dans une perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, auxquels les enseignants et formateurs doivent pouvoir répondre. L'acquisition de compétences clés, le développement des capacités de jugement et d'analyse de prise de décision et de résolution de problèmes, ou de travail en équipe, sont les principes de base de la formation permanente.

□ ***Développer des passerelles entre l'éducation, la formation et le travail :***

l'offre de formation doit pouvoir s'adapter aux besoins de la demande sociale et de publics de plus en plus diversifiés. Une flexibilisation de l'offre, prévoyant des passages entre filières, niveaux et modes d'acquisition, ainsi que la mise au point d'instruments de validation adaptés à ces trajectoires, devient incontournable.

□ ***Appuyer l'apprentissage des organisations :***

un apprentissage centré sur les individus ne garantit pas nécessairement l'apprentissage des organisations. Une approche particulière des organisations est indispensable, surtout au moment où des changements organisationnels importants ont lieu. A l'occasion de ces changements, des entreprises souhaitent mettre en place des « organisations apprenantes », qui pourraient s'avérer être des outils de qualification non négligeables.

L'Année européenne est coordonnée au niveau européen par la Direction générale XXII de la Commission européenne, responsable pour l'éducation, la formation et la jeunesse, et plusieurs instances internationales sont associées aux manifestations de l'Année. Les instances nationales de coordination (INC), désignées par les Etats membres, contribuent à la sensibilisation des thèmes de l'Année, canalisent les projets au niveau national, régional et local, disséminent les supports d'information et contribuent à l'évaluation et au suivi de l'Année au niveau national.

Conclusion

Depuis quinze ou vingt ans, nos économies se sont remarquablement modernisées. La productivité a augmenté, la flexibilité de l'emploi également, au prix d'une précarisation du travail ; mais le chômage et l'exclusion n'ont pas diminué. De nouveaux efforts d'adaptation seront encore fort probablement nécessaires et ils ne seront acceptés que s'ils s'accompagnent de réelles contreparties en matière d'emploi, de réduction de l'exclusion et de promotion sociale. La formation peut ouvrir des perspectives importantes en ce domaine. Cela suppose la participation de tous les acteurs nationaux et communautaires.



Formation initiale et continue : contexte et perspectives au Portugal

Entretien avec M. Eduardo Marçal Grilo, ministre de l'Éducation



Eduardo Marçal Grilo
Ministre de l'Éducation du Portugal

Les conditions de développement d'une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie diffèrent entre les pays, selon les caractéristiques et les mécanismes structurels des différents contextes nationaux. Connaître ces contextes s'avère essentiel pour comprendre les problèmes auxquels chaque pays doit faire face.

CEDEFOP - On observe actuellement deux tendances simultanées dans tous les pays de l'Union européenne, à savoir, d'un côté, une augmentation du niveau de formation initiale des individus, et de l'autre, une augmentation des formations « courtes » encouragées par les entreprises pour répondre à leurs nécessités.

EMG - Oui, on retrouve les mêmes tendances au Portugal, mais il est impossible d'en tirer des généralisations, car le tissu industriel est peu homogène et des formes d'organisation presque archaïques coexistent avec d'autres plus perfectionnées. Dans le premier cas, la formation n'est pas considérée comme importante, alors que dans l'autre, on lui accorde une attention accrue.

CEDEFOP - Le Portugal a-t-il une tradition de formation continue entreprise à titre individuel et visant à la promotion sociale ?

EMG - Dans certains secteurs, oui, et cette tendance paraît être directement liée aux possibilités offertes sur le lieu de travail (promotions ou concours). Lorsqu'on leur offre des possibilités ou des mesures d'incitation, les travailleurs retournent même quelquefois à l'école. La tendance

serait donc que ceux qui n'ont pas de formation supérieure en recherchent une par la suite.

Quant à la tradition à laquelle vous faites référence, si l'on peut parler de tradition, elle est davantage liée aux possibilités de promotion professionnelle plutôt que de promotion sociale. Ceci peut sembler paradoxal, puisque le titre de « docteur » est très valorisé socialement, mais l'enseignement supérieur n'est pas recherché simplement pour atteindre ce niveau social.

Il faut ajouter que la formation continue n'est généralement pas offerte par les employeurs. Dès lors, les employés ne vont pas la rechercher spontanément, sans une mesure d'incitation concrète, de nature sociale, culturelle ou même professionnelle.

CEDEFOP - Pourrait-on parler de tradition d'investissement dans la formation de la part des entreprises ? Depuis quand ? Sous quelles formes ?

EMG - Je ne pense pas que les entreprises aient encore l'habitude d'investir dans la formation. Ceci provient peut-être de l'inadaptation de la plupart des entreprises aux besoins actuels.



On remarque encore que de nombreuses entreprises ne se préoccupent pas beaucoup de leur modernisation, du point de vue technologique ou dans le domaine de l'information. Par conséquent, faute de ce stimulant, elles ne cherchent pas particulièrement à organiser des activités de formation continue pour leurs employés.

CEDEFOP - Y a-t-il au Portugal des mécanismes publics visant à aider les groupes en difficulté à s'intégrer tout au long de la vie ?

EMG - Pas de façon systématique. Actuellement, le soutien de l'Etat se fait surtout sentir au niveau de l'aide aux demandeurs d'emploi (avec des allocations régulières et une certaine activité de médiation sur le marché du travail pour mettre les offres des entreprises à la disposition des chômeurs). L'Etat accorde également des subventions (provenant des fonds communautaires) à des programmes de formation qui peuvent aider les travailleurs à se recycler.

CEDEFOP - Au niveau des politiques d'éducation et de formation, comment s'effectuent les choix entre la formation professionnelle initiale de type scolaire, dépendant de l'Etat, et la formation professionnelle gérée par les partenaires sociaux, réalisée dans une perspective d'insertion professionnelle et, par la suite, au cours de la vie active ?

EMG - Nous venons de mettre sur pied un groupe de contact entre le ministère de l'Education et le ministère de la Qualification et de l'Emploi. Il sera chargé de coordonner les actions dans ce domaine.

Je pense que ce groupe de liaison qui fonctionne actuellement pour la première fois va permettre de suivre en permanence la politique de formation, au niveau scolaire et sur le marché du travail. Il nous donnera une idée très précise des véritables besoins.

CEDEFOP - L'offre de qualifications de plus en plus poussées et la flexibilité du marché du travail créent le risque de pénaliser les personnes ayant une formation limitée et les travailleurs âgés. Comment l'Etat devrait-il intervenir pour assumer une fonction régulatrice par rapport aux groupes les plus défavorisés ?

EMG - De deux manières : soutenir les individus et les entreprises. Pour les individus, le champ d'intervention - dans le cas de l'éducation - doit être la scolarité de base.

Plus la formation obtenue dans l'enseignement de base sera bonne, plus les individus seront préparés à poursuivre leurs études. C'est à ce niveau que nous voulons (et pouvons) intervenir : le système éducatif peut fournir une excellente préparation de base (même si elle n'est pas professionnelle ou à vocation professionnelle) pour ouvrir la voie, pour apprendre aux jeunes à affronter les difficultés du monde du travail et pour leur donner des horizons plus vastes dans lesquels s'inscrit la formation continue.

Il y a un autre domaine d'intervention, celui de l'enseignement supérieur : nous pensons que les établissements d'enseignement supérieur (universités et instituts polytechniques) ont un rôle fondamental à jouer dans l'offre de programmes et d'actions de formation, mais toujours dans l'hypothèse d'une formation « large ».

CEDEFOP - Si nous observons les évolutions en cours, nous avons l'impression qu'il appartient de plus en plus aux individus de gérer eux-mêmes leur parcours, et ce dans un contexte de chômage élevé et de changements importants. Quelles en sont les implications dans le contexte portugais, en particulier en ce qui concerne le rôle des partenaires sociaux ?

EMG - C'est une évolution à mon avis fondamentale. Aujourd'hui, et ceci s'applique tant au monde de l'éducation qu'à celui du travail, on ne peut dire que la formation d'un individu s'achève à l'école, ni qu'elle devient inutile dès que sa situation professionnelle s'est stabilisée.

Les gens doivent comprendre la nécessité de mettre régulièrement à jour les connaissances acquises à l'école, en fonction des changements sociaux, économiques et culturels qui entraînent à leur tour de profondes mutations dans l'entreprise. Pour que les individus le comprennent, il faut donc que les entreprises et les partenaires sociaux le comprennent aussi. Dans ce domaine, les organisations syndicales, dont l'intervention reste parfois prisonnière de conceptions démodées, ont un



rôle très important à jouer. Elles doivent montrer à leurs associés et à ceux qu'elles représentent que la mise à jour constante des connaissances est la condition *sine qua non* de l'amélioration des conditions de travail et des conditions de vie.

CEDEFOP - Compte tenu de la situation portugaise, et dans la perspective du développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, quelles sont les priorités définies par le Portugal pour l'appui communautaire ?

EMG - Il y a une priorité particulière, celle des écoles professionnelles, qui permettent une intervention au niveau de la scolarité, dans l'enseignement secondaire.

Les écoles professionnelles ont pris naissance grâce aux fonds communautaires et ont fini par dépendre d'eux, ce qui va créer un problème en 1999, date de l'achèvement du deuxième cadre communautaire d'appui. Jusque là, nous allons continuer à les soutenir, en corrigeant certaines irrégularités que nous avons détectées, mais nous devons trouver une solution de rechange pour leur financement.

Nous allons devoir analyser les conséquences de la fin du deuxième cadre communautaire d'appui qui provoquera d'autres difficultés, au niveau du soutien financier. Nous pensons cependant pouvoir les surmonter dans le cadre des discussions que nous poursuivons avec l'Union européenne.

Pour ce qui est de nos priorités, elles sont, comme je l'ai signalé, l'enseignement de base et, ensuite, dans le domaine de la

préparation à la vie active, la fin de l'enseignement secondaire.

CEDEFOP - Concrètement, quel est le poids relatif, dans ces priorités, de la lutte contre l'analphabétisme et des formations dans le domaine des technologies avancées ? Entre formations traditionnelles et nouvelles formations ?

EMG - Elles s'équilibrent, dans une certaine mesure.

L'analphabétisme est encore une préoccupation, mais surtout pour les couches les plus âgées de la population qui, pour la plupart, sont déjà sorties du marché du travail. Nous y prêtons attention et cherchons à assurer à ces personnes la possibilité d'une certaine scolarisation, par les mécanismes d'éducation permanente dont nous disposons.

Pour les technologies avancées, il faut des moyens, au niveau des équipements et des ressources humaines appropriées. C'est également un domaine auquel nous essayons d'apporter l'attention voulue.

CEDEFOP - Comment doit se concrétiser l'appui de l'Union européenne pour que l'éducation et la formation tout au long de la vie soient accessibles à tous ?

EMG - Je pense que cela peut se réaliser à deux niveaux : au niveau législatif, par l'approbation d'orientations communes qui tiennent compte des situations nationales, et au niveau financier, par l'utilisation des fonds spécifiques dans des projets et des politiques qui correspondent aux orientations établies.



Denis Kallen

a rejoint l'OCDE en 1962. Après son départ de cette organisation, il a été professeur de pédagogie à l'Université



d'Amsterdam et à l'Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.

Il est à présent coordinateur général du projet "Un enseignement secondaire pour l'Europe" du Conseil de l'Europe.

« (...) les trois principales formules de l'éducation permanente qui continuent de guider toutes les réflexions dans ce domaine furent mises au point par le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'OCDE. (...) En rétrospective, il est remarquable que ces trois organisations aient élaboré presque en même temps un concept d'éducation permanente poursuivant les mêmes objectifs globaux.

Le climat politique et économique des années 90 est très différent de celui des années 60. Il n'est pas favorable à la philosophie quelque peu utopique et idéaliste des anciens concepts d'éducation permanente. Il est propice aux programmes de « formation permanente » entièrement liés au travail et à l'emploi, de préférence privés et ne pouvant guère prétendre aux deniers publics. »

CEDEFOP

Education permanente : une rétrospective

Parmi les formules éducatives qui marquent l'histoire de l'éducation, l'« éducation permanente » occupe une place particulière. Elle poursuit avec ses diverses variantes une multitude et une grande variété d'objectifs et épouse une vaste gamme de causes. Sa légitimation va depuis de simples corrections à la politique éducative et sociale jusqu'à des inspirations universelles innovatrices ou même révolutionnaires ; ses objectifs sociaux vont de l'égalitarisme radical jusqu'au conservatisme et à la confirmation de l'ordre existant ; ses groupes cibles englobent les jeunes et les anciens, les travailleurs et les retraités ; ses modèles structurels vont d'un réseau de programmes libéraux d'éducation des adultes jusqu'à des dispositifs de formation professionnelle basés sur le travail ou liés au travail (le secteur actuel de la « formation en entreprise ») et à des modèles englobant la totalité de l'éducation et de la formation.

L'explication de cette capacité à représenter tant de légitimations différentes, sinon contradictoires, et à servir tant d'intérêts réside dans la nature même des variantes du terme « permanent » : elles correspondent à toute une série de notions existantes et nouvelles et sont ainsi devenues des hybrides, qui ont une surprenante aptitude à mobiliser les intérêts les plus divers et à s'adapter aux nécessités et aux tendances nouvelles. Mais là réside en même temps leur grande faiblesse : elles risquent de perdre leur âme dans ce processus et de s'aliéner ceux qui les ont conçues.

C'est en bref ce qu'il est advenu des trois principaux concepts d'éducation permanente qui seront discutés ci-dessous, et telle est peut-être l'une des principales raisons pour lesquelles aucun d'eux n'a atteint le sommet de la liste des priorités politiques. Pire encore : les éléments qui sont parvenus à maturité politique et ont effectivement été réalisés sont au mieux des versions tronquées des concepts ori-

ginaux. Aucun des organismes intergouvernementaux qui ont participé à leur genèse n'a donné à son modèle d'apprentissage permanent une place de taille dans son propre programme, ce qui parfois suscite d'amers commentaires de la part de ceux qui ont assumé la « paternité ». Paul Lengrand par exemple, l'un des principaux concepteurs de l'idée d'éducation permanente de l'UNESCO, observe que nul changement significatif n'est depuis intervenu dans les programmes de l'UNESCO et que, même s'il y a eu des changements, ils ont plutôt été du type négatif (Lengrand, 1994, p. 115).

L'exposé qui suit retrace brièvement l'historique et l'évolution du concept d'« éducation permanente » dans ses principales configurations et formule quelques commentaires sur leur rôle dans la politique éducative internationale et nationale actuelle. Il est inévitable qu'un bref exposé d'une partie si diversifiée et si complexe de l'histoire de l'éducation coure le risque d'être incomplet et partial. Le texte qui suit se concentre sur les politiques concernées de trois organisations intergouvernementales, toutes trois basées en Europe, opérant dans le domaine de l'éducation : le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'OCDE.

Une brève excursion dans l'histoire d'une idée

La genèse de la notion d'éducation permanente constitue en soi un exemple intéressant de l'émergence simultanée de nouvelles idées : au début des années 70 apparaissaient diverses notions de politique éducative qui avaient en commun le principe de l'apprentissage en tant qu'activité se poursuivant tout au long de la vie au lieu de se limiter aux stades initiaux de l'existence humaine. L'idée même que la vie et l'apprentissage vont (ou devraient) aller de concert n'était pas nouvelle. Elle remonte aux plus anciens tex-



tes connus qui ont guidé l'humanité : l'Ancien Testament, le Coran, le Talmud et bien d'autres livres sacrés se prononcent plus ou moins explicitement sur la nécessité pour l'homme d'apprendre pendant toute sa vie.

Le XIX^{ème} siècle avait vu les premiers mouvements organisés encourageant et favorisant l'apprentissage des adultes en dehors de l'école. Gruntvig, le « père de l'université populaire », établit au Danemark les fondations d'une formule émancipatrice et libérale largement basée sur le volontarisme, qui ne tarda pas à se répandre dans toute la Scandinavie. Dans les grands pays industrialisés d'Europe, des mouvements en faveur de programmes éducatifs à l'intention de la nouvelle classe laborieuse industrielle firent leur apparition.

L'intention primordiale de ces initiatives n'était pas de préparer les adultes à leurs tâches. Leur légitimation était essentiellement culturelle, sociale et, indirectement, politique : ouvrir aux nouveaux travailleurs l'accès à la culture, les doter des connaissances et du discernement requis pour prendre leur destin dans leurs propres mains, face à leurs employeurs et face à l'administration et à la bureaucratie. « Emancipation sociale et culturelle », « pouvoir culturel », une « culture démocratique et populaire », « un nouvel humanisme » figuraient parmi les slogans des mouvements de « l'éducation populaire » et de « l'éducation des travailleurs ». Ils se plaçaient tout naturellement à l'aile gauche du spectre politique et étaient souvent étroitement associés aux syndicats et aux nouveaux partis politiques de gauche - lorsque l'initiative n'émanait pas totalement de ces sources.

L'adaptation au travail et aux tâches professionnelles jouait tout au mieux un rôle secondaire - et aucun rôle du tout dans la plupart des cas. Le seul lien avec la vie professionnelle des adultes concernait l'aptitude des travailleurs à défendre leurs intérêts. L'association fréquente avec le mouvement syndical naissant s'inscrivait dans ce contexte. D'un autre côté, les employeurs ne manifestaient à l'époque guère d'initiative ou même d'intérêt pour l'éducation des adultes en tant que moyen de maintenir ou d'améliorer les qualifications professionnelles.

La liaison avec l'éducation formelle est un autre élément qui n'occupait pas une place importante dans ces formules originelles. Bien sûr, bon nombre des activités organisées dans le cadre de l'éducation des adultes ou de l'éducation populaire pouvaient être qualifiées d'« éducatives ». On s'efforçait parfois d'améliorer chez les participants la maîtrise des compétences de base, notamment lire, écrire et compter. Mais dans la plupart des cas, il n'y avait pas d'intention explicite de venir compléter l'éducation ou la formation initiales, ni de concept éducatif global.

Le développement de l'éducation des adultes a été fortement déterminé au cours de l'histoire par des facteurs sociaux et économiques spécifiques : l'industrialisation et la création de grands complexes pour loger ouvriers et mineurs au XIX^{ème} siècle, la grande crise économique dans les années 20 et 30, et dans les pays anglo-saxons le retour de millions de jeunes démobilisés après la guerre. Ce dernier élément est intéressant à deux titres. D'une part, parce qu'il a abouti au retour d'un nombre important de jeunes à l'éducation formelle après l'interruption des années de guerre. Pour la première fois, les universités avaient affaire à des étudiants dont l'expérience, la situation familiale et l'âge différaient de ceux de leur clientèle habituelle. D'autre part, les soldats démobilisés devaient être familiarisés à des techniques et compétences nouvelles en raison du considérable progrès technologique accompli pendant la période des hostilités. C'est ainsi que pour la première fois, on expérimenta l'éducation de la « deuxième chance » ou « récurrente » et, que, pour la première fois aussi, on reconnut la nécessité d'un recyclage organisé des travailleurs.

Les décennies d'après-guerre furent quant à elles celles de la forte expansion et de l'institutionnalisation des efforts libéraux d'avant-guerre pour l'éducation des adultes. Les cercles d'étude des pays scandinaves et les « Volkshochschulen » d'Allemagne devinrent des entreprises d'éducation des adultes organisées, reconnues et dans l'ensemble financées par les pouvoirs publics. En Angleterre, l'éducation des adultes et l'éducation continue connurent une énorme expansion. De nombreuses initiatives, à l'origine surtout bé-

« Le XIX^{ème} siècle avait vu les premiers mouvements organisés encourageant et favorisant l'apprentissage des adultes en dehors de l'école.(...) L'intention primordiale de ces initiatives n'était pas de préparer les adultes à leurs tâches. »

« La liaison avec l'éducation formelle est un autre élément qui n'occupait pas une place importante dans ces formules originelles »

(...) « dans les pays anglo-saxons, avec le retour de millions de jeunes démobilisés après la guerre, pour la première fois, on expérimenta l'éducation de la « deuxième chance » ou « récurrente » et, (...) pour la première fois aussi, on reconnut la nécessité d'un recyclage organisé des travailleurs. »



« Les deniers publics amenèrent l'instauration de critères et de règles minimum en ce qui concerne les programmes, l'accès des participants et parfois la validation. »

névoles, devinrent alors semi-publiques et bénéficièrent d'un soutien public. Les deniers publics amenèrent l'instauration de critères et de règles minimum en ce qui concerne les programmes, l'accès des participants et parfois la validation. La rémunération des enseignants et des « animateurs » dut respecter les barèmes publics. A tous les égards, il s'opéra vis-à-vis de l'éducation formelle un certain rapprochement qui permit d'envisager un cadre commun d'action pour l'éducation dans son ensemble : éducation initiale et éducation des adultes, éducation formelle et informelle.

Les nouvelles formules

Les années 60 activèrent le débat et la réflexion sur l'avenir de l'éducation des adultes, sur les mérites de ce qui existait et sur la meilleure façon de satisfaire les besoins en rapide expansion. La planification et la rationalisation étaient désormais de règle pour les instances de décision, et les conditions avaient été mises en place pour assigner à l'éducation des adultes une place bien définie dans les décisions globales en matière éducative, culturelle et socio-économique. Parallèlement aux efforts pertinents engagés au niveau des différents pays, les grandes organisations internationales se virent placées devant la nécessité de renforcer la cohérence de leurs propres programmes, et notamment de définir une nouvelle relation entre l'éducation et la formation d'une part et leurs activités dans les domaines social, culturel et économique d'autre part. Leurs pays membres attendaient d'elles qu'elles avancent de nouvelles idées et de nouveaux concepts qui aboutiraient à la cohérence requise.

C'est dans ce contexte que les trois principales formules de l'éducation permanente qui continuent de guider toutes les réflexions dans ce domaine furent mises au point par le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'OCDE. Chacune de ces organisations avait ses motifs, son audience et ses priorités propres pour les décisions dans ces domaines. En rétrospective, il est remarquable que ces trois organisations aient élaboré presque en même temps un concept d'éducation perma-

nente poursuivant les mêmes objectifs globaux.

Le **Conseil de l'Europe** avait introduit, dans les années 60, le thème de l'« éducation permanente » dans ses programmes, et il était appelé à jouer bientôt un rôle majeur dans ses activités éducatives, culturelles et politiques. L'une de ses publications sur l'éducation permanente indique que l'introduction du thème général de l'éducation permanente pendant le débat de politique générale du CCC (Conseil de la coopération culturelle) en 1966 marqua un tournant dans l'histoire de la politique éducative dans le cadre du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 1970, p. 9). Le Conseil avait, sans grand succès, tenté au cours des années précédentes d'accélérer l'harmonisation et l'adaptation des systèmes éducatifs traditionnels des pays membres. L'éducation permanente était définie comme une notion fondamentalement nouvelle et intégrale, une formule éducative globale capable de répondre aux besoins éducatifs en rapide expansion et de plus en plus diversifiés de chaque individu, jeune et adulte, dans la nouvelle société européenne - un objectif qui s'était avéré hors de portée des systèmes éducatifs initiaux, qui ne parvenaient pas à répondre effectivement aux besoins d'une large part de leurs élèves, l'une des raisons en étant l'insuffisante diversité des programmes proposés.

Les trois principes fondamentaux de la nouvelle politique du Conseil de l'Europe étaient l'« égalisation », la « participation » et la « globalisation ». On attendait de l'éducation permanente qu'elle constitue une stratégie plus efficace que le système éducatif existant pour promouvoir l'égalité des chances en matière éducative ; elle devait être organisée avec le plein accord et le concours des participants, rassemblant théorie et pratique, connaissances et compétences, apprentissage et action (cf. la publication de 1970 citée plus haut et également : Conseil de l'Europe, 1977 et Conseil de l'Europe, 1978).

L'UNESCO se trouvait confrontée, de la part de ses membres du monde entier, à la même revendication d'un concept global éducatif mobilisant. Ses pays membres en développement voyaient s'élargir rapidement un fossé éducatif entre une

« Le Conseil de l'Europe avait introduit, dans les années 60, le thème de l'« éducation permanente » dans ses programmes. (...) On attendait de l'éducation permanente qu'elle constitue une stratégie plus efficace que le système éducatif existant pour promouvoir l'égalité des chances en matière éducative. »



partie croissante de leurs générations montantes et une population adulte largement analphabète. Au nom de la démocratie et de leur développement économique, il fallait trouver comment doter au moins une large partie de la population adulte d'un minimum de connaissances et de compétences. Par ailleurs, les programmes éducatifs, scientifiques, socio-politiques et culturels de l'organisation avaient suivi des voies distinctes et la nécessité d'un cadre conceptuel commun se faisait sentir.

C'est « Apprendre à être », le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation présidée par Edgar Faure (Faure, 1972), qui fournit la principale impulsion pour la politique et les activités de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation permanente. La philosophie du rapport étant dans une large mesure l'oeuvre de son brillant président, elle porte nettement son empreinte. Elle se basait toutefois aussi sur des travaux antérieurs de l'UNESCO. Plusieurs grandes conférences internationales avaient été organisées sur l'éducation des adultes (par exemple Elseneur, dès 1949, et Montréal, 1960). Elles avaient posé les bases conceptuelles et préparé le terrain pour un nouveau concept susceptible d'inspirer et de guider l'ensemble du programme éducatif de l'UNESCO, tout en lui permettant en même temps d'établir les liens organiques avec ses activités scientifiques, culturelles et socio-politiques.

« Apprendre à être » avait été précédé en 1970 par l'ouvrage de Lengrand « Introduction à l'éducation permanente » (Lengrand, 1970), qui avait défini le ton et esquissé le profil général que le rapport Faure allait détailler. La meilleure description de la philosophie sur laquelle « Apprendre à être » se basait est celle d'un « nouvel humanisme » enraciné dans le désir inné de l'homme d'apprendre et permettant d'oeuvrer vers une société nouvelle et plus humaine, parallèlement aux nobles idées qui avaient inspiré la création de l'Organisation. Ce concept était en conformité avec la mission politique et socio-culturelle globale de l'UNESCO, et notamment avec son engagement en faveur de la compréhension et de la paix mondiale, du progrès culturel et scientifique au bénéfice de l'humanité et de l'internationalisme en tant

que moyen d'interdire au nationalisme de devenir une nouvelle fois cause de conflit et de guerre. Il rassemblait les pays membres de l'UNESCO, développés et en développement, du Sud et du Nord, représentant une vaste gamme de régimes politiques, autour d'un concept idéaliste et stimulant auquel tous pouvaient souscrire. Les objectifs étaient formulés d'une façon suffisamment globale et flexible pour pouvoir être acceptés par des pays de différents niveaux de développement économique et culturel et de différents régimes politiques.

Le rapport de l'OCDE « L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue » (Kallen & Bengtsson, 1973), avait, conformément à son sous-titre, une perspective plus modeste : il définissait l'éducation récurrente (le terme, utilisé par la Commission U'68 suédoise, avait accédé à la notoriété internationale grâce à Olof Palme, à l'époque ministre de l'Education de Suède) comme une stratégie dont l'essence consiste à répartir sur toute la vie de l'individu des possibilités éducatives de faible ampleur de telle façon qu'elles soient disponibles lorsqu'elles sont requises (cf. G. Papadopoulos, 1994, p. 113).

La formule de l'éducation récurrente était préconisée comme alternative à la durée de plus en plus longue de l'éducation initiale, qui maintenait les jeunes à l'école, et à l'écart de la vie « réelle », au moins jusqu'à la fin de l'adolescence. Le concept de l'OCDE était fortement inspiré par le désir de briser ce cycle d'éducation initiale ininterrompue et également par les indices massifs de son inefficacité et de son coût croissant associé à des bénéfices fâcheusement faibles, des indices que les rapports de l'organisation sur l'éducation avaient largement contribué à corroborer.

La critique du système scolaire existant jouait un large rôle dans la réflexion de l'OCDE. Pour elle, l'inefficacité de l'éducation était due pour une bonne part à la nature de l'école, « riche en information mais pauvre en action » (une expression empruntée aux publications de Coleman). L'alternance entre l'éducation et le travail ou une autre activité constituait donc un élément essentiel de la nouvelle stratégie préconisée.

« La meilleure description de la philosophie sur laquelle « Apprendre à être » se basait est celle d'un « nouvel humanisme » enraciné dans le désir inné de l'homme d'apprendre et permettant d'oeuvrer vers une société nouvelle et plus humaine. »

« Le rapport de l'OCDE « L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue » (...) définissait l'éducation récurrente comme une stratégie dont l'essence consiste à répartir sur toute la vie de l'individu des possibilités éducatives de faible ampleur de telle façon qu'elles soient disponibles lorsqu'elles sont requises. »



« L'apparition simultanée de ces trois formules internationales d'éducation permanente au début des années 70 connut un parallèle dans la parution simultanée de publications extrêmement critiques sur l'éducation formelle. »

Conformément à la mission globale de l'OCDE, l'éducation récurrente avait une forte connotation économique. Elle permettait de réunir l'éducation formelle initiale, la formation des adultes et la formation au poste de travail dans un cadre politique unique relevant d'un ensemble commun d'objectifs éducatifs, économiques et sociaux. L'un de ses principaux résultats serait un rapport plus étroit entre l'éducation et la formation d'une part et le travail de l'autre, qui permettrait de mettre l'éducation et la formation en conformité avec les besoins réels du marché du travail et des individus.

Une telle politique d'éducation récurrente nécessiterait un réaménagement progressif, mais à long terme radical, de la politique éducative en faveur d'un mode d'organisation de l'ensemble de l'enseignement post-obligatoire permettant l'alternance entre l'éducation et la formation d'une part et le travail de l'autre et le retour effectif à l'éducation, formelle ou informelle, en cas de besoin. Le rapport soulignait cependant qu'à côté du travail, les loisirs et la retraite devraient aussi avoir leur place et que l'apprentissage récurrent devrait aussi servir à en améliorer la qualité. L'éducation récurrente remédierait ainsi aux principales carences du système éducatif tout en offrant en même temps une alternative éducative intégrale répondant aux besoins de la société future (op. cit., p. 7).

Le début des années 70 : bilan du passé et projets d'avenir

L'apparition simultanée de ces trois formules internationales d'éducation permanente au début des années 70 connut un parallèle dans la parution simultanée de publications extrêmement critiques sur l'éducation formelle, qui pour une bonne part inspirèrent et influencèrent les réflexions sur de nouveaux concepts et de nouvelles politiques d'éducation permanente.

Les médiocres succès du système en matière de promotion de l'égalité des chances éducatives avaient déjà été exposés par Coleman. Jencks présenta ensuite un témoignage convaincant du mauvais impact de l'école, par rapport au SES* des

élèves et à leur aptitude innée, sur le statut professionnel et les revenus. Ses travaux ont souvent servi d'argument contre l'augmentation des investissements dans la formation et contre de coûteuses réformes éducatives (Jencks, 1972).

En Europe, les recherches de Husén étaient largement parvenues aux mêmes conclusions, mais elles avaient également permis d'identifier les variables scolaires spécifiques qui favorisent la performance éducative et contribuaient donc à justifier la réforme de l'éducation (cf. Husén, 1974).

Il n'en reste pas moins que le message fondamental de toutes les publications consacrées à ce thème était que l'éducation initiale, même bien financée et bien organisée, n'était guère en mesure d'atteindre ses objectifs, qu'il s'agisse d'assurer l'égalité des chances, d'inculquer des connaissances, qualifications et compétences ou de préparer au marché du travail.

L'école se trouvait également sous le feu d'attaques venues d'un autre camp. Un argument central de ces critiques s'adressait à l'école en tant qu'institution prétendant détenir un monopole de transmission de compétences qu'elle avait depuis longtemps perdu. L'école, disait-on encore, était un instrument d'endoctrinement et de répression de la spontanéité aux mains d'États hantés par la nécessité d'inculquer aux enfants le respect de la loi, la discipline et d'autres vertus que leurs « bons » citoyens devraient avoir ; l'école tendait à perpétuer les hiérarchies sociales existantes, à former la main-d'oeuvre docile que voulaient les employeurs ; elle annihilait l'esprit d'initiative des enfants et leur curiosité innée. L'un des auteurs, Paul Goodman, avait donné à son analyse précoce de ce thème le titre de « Compulsory Miseducation » ou « Mal-instruction obligatoire » (Goodman, 1962, réédition 1972). Il cite Einstein, pour lequel il relève presque du miracle que les méthodes modernes d'éducation n'aient pas encore entièrement étouffé la vertu sacrée de la curiosité.

Parmi les nombreuses propositions de changement radical, la plus connue est sans doute « Une société sans école » d'Ivan Illich (Illich, 1970). Son message radical a un peu éclipsé ses propositions,

* Note de la rédaction - SES : statut économique et social



dont certaines restent actuelles, par exemple son concept de réseaux éducatifs. Mais l'optimisme d'Illich quant au désir d'apprendre de l'être humain, un optimisme d'ailleurs partagé par de nombreux auteurs de projets radicaux en matière d'éducation, et quant à son aptitude à trouver les individus appropriés et à mettre en place les conditions requises pour apprendre, était largement considéré comme frisant l'utopie ; à notre époque, avec Internet, certaines réflexions d'Illich peuvent paraître moins irréalistes.

Peu nombreuses furent les critiques aussi poussées que celle de Jencks, qui conclut son ouvrage « Inequality » par ce passage mémorable (qui lui a souvent attiré des critiques aux USA, où il fut considéré comme cryptocommuniste), affirmant que si nous voulons dépasser cette tradition (c'est-à-dire compter sur l'école pour contribuer à l'égalité économique), il nous faudra instituer un contrôle politique sur les institutions économiques qui agencent notre société. C'est là ce que d'autres pays appellent généralement socialisme... (op.cit., p. 265).

Les années 60 et le début des années 70 avaient également vu des réformes très fondamentales de l'éducation initiale. De nombreux pays adoptèrent de nouvelles lois et de nombreuses propositions globales de réformes furent formulées : le « Rahmengesetz » en RFA, la « Loi d'orientation » en France, la « Contourennota » aux Pays-Bas, le rapport de la Commission Ottosen en Norvège et le rapport final déjà évoqué de la Commission U'68 en Suède. Toutes ces formules acquiesçaient au principe de l'apprentissage permanent, comme en Angleterre, où il figurait déjà dans la loi de 1944 sur l'éducation.

Qu'est-il advenu de l'éducation permanente ?

Les nouveaux théorèmes furent dans l'ensemble bien accueillis par les décideurs des pays les plus développés, qui y virent une issue au prolongement et à l'enchérissement de l'éducation initiale de même qu'un moyen pour mieux adapter l'éducation aux besoins du marché du travail. Les pays en développement furent impressionnés par la logique de « Appren-

dre à être », qui répondait à leur besoin d'une approche toute nouvelle de l'éducation dans le cadre du développement général.

Mais en fait, on ne se hâta guère de traduire tout cela en politiques éducatives. En ce qui concerne l'OCDE, la Conférence des ministres européens de l'Éducation qui se tint à Berne en 1973 approuva le principe général de l'éducation récurrente, une approbation confirmée à Stockholm en 1975. Mais il n'y eut ensuite guère de progrès, et tout ce qui se fit avait encore un caractère fragmentaire, mal réparti parmi les pays (Papadopoulos, 1994, p. 115).

C'est en gros la même chose que l'on observe pour l'UNESCO. Les Conférences générales successives ont approuvé le concept de l'éducation permanente, mais il s'est rapidement trouvé réduit à quelques aspects spécifiques, des programmes d'alphabétisation dans les pays en développement et le soutien à l'éducation « traditionnelle » des adultes en particulier (cf. Lengrand, op. cit., p. 125).

C'est peut-être le Conseil de l'Europe qui est resté le plus fidèle, dans sa démarche globale, à la philosophie de l'« éducation permanente » ; cependant, dans ses programmes, les secteurs les plus traditionnels et les plus établis de l'éducation ont au cours du temps pris le dessus et, dans sa connotation originale, le concept a en quelque sorte été mis au rancart.

Malgré tout, comme le monstre du Loch Ness, l'éducation permanente et ses équivalents font régulièrement leur apparition dans les déclarations de politique internationale, surtout pour replacer dans une perspective plus ample et pour doter d'un support conceptuel plus large les nombreux programmes « fragmentaires » effectivement mis en place.

Cet article ne saurait dresser une liste de ces concrétisations partielles du concept de l'éducation permanente. Il peut contribuer à définir à quels titres les programmes actuels d'éducation des adultes de tous types ne correspondent pas dans l'ensemble aux concepts originaux :

a) l'osmose entre éducation et formation d'une part et développement culturel et

« (...) les programmes actuels d'éducation des adultes de tous types ne correspondent pas dans l'ensemble aux concepts originaux. »



social d'autre part n'a guère progressé. Le seul secteur où cette osmose est depuis longtemps largement réalisée est celui des programmes traditionnels « libéraux » d'éducation des adultes, en particulier ceux qui se concentrent sur l'animation locale ;

b) les objectifs libérateurs, émancipateurs et politiquement progressistes de l'éducation permanente (qui bien sûr n'avaient pas été adoptés expressément par les organisations internationales ni par la plupart de leurs pays membres) ont été supplantés par des objectifs plus « réalistes » allant dans le sens du maintien et de l'amélioration des systèmes sociaux existants, mais sans chercher à introduire des changements radicaux ;

c) il n'est pas resté grand-chose de l'idée de la « récurrence ». Les universités ont laissé passer l'occasion de réorganiser leurs enseignements pour permettre une réelle « récurrence » et d'ouvrir leurs portes à de nouvelles clientèles (Kallen, 1980).

D'autres éléments essentiels d'une politique d'apprentissage permanent font défaut. Ainsi, le congé éducatif rémunéré n'a fait l'objet de lois que dans quelques pays et il est accordé sous condition d'une formation professionnelle. Peu de choses ont été réalisées en matière d'harmonisation des titres justificatifs, et le diplôme de l'éducation formelle continue de détenir un quasi-monopole pour l'accès à l'emploi qualifié.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. Education permanente, Strasbourg, 1970.

Conseil de l'Europe. Contenus et méthodes de l'éducation des adultes, Strasbourg, 1977.

Conseil de l'Europe. Education permanente. Rapport final, Strasbourg, 1978.

J. Coleman. Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President U.S. Printing Office, 1966.

E. Faure. Apprendre à être. Unesco-Harrap, Paris-Londres, 1972.

P. Goodman. Compulsory Miseducation. Penguin, Londres, 1971.

T. Husén. The Learning Society. Londres, 1974.

I. Illich. Une société sans école, Paris, 1971.

Le climat politique et économique des années 90 est très différent de celui des années 60. Il n'est pas favorable à la philosophie quelque peu utopique et idéaliste des anciens concepts d'éducation permanente. Il est propice aux programmes de « formation permanente » entièrement liés au travail et à l'emploi, de préférence privés et ne pouvant guère prétendre aux deniers publics. L'« apprentissage dans l'entreprise » s'étend rapidement. On ne fait exception que lorsqu'il s'agit de graves problèmes sociaux menaçant le climat social, par exemple le chômage des jeunes. Ce sont alors les pouvoirs publics eux-mêmes qui prennent l'initiative, organisant et finançant des programmes permettant un « retour » à l'éducation.

Il faut une bonne dose d'optimisme et de tolérance pour affirmer que malgré tout, les concepts d'éducation permanente sont restés sains et saufs. Bien sûr, l'idée générale s'est implantée, dans les discours des décideurs et aussi dans de nombreux programmes d'éducation et de formation. Mais à mon avis, la connotation a profondément changé. D'une certaine façon, il fallait bien s'y attendre eu égard au changement qu'a connu le climat politique au cours des dernières décennies et à l'évolution des économies des pays développés vers un modèle libéral : le concept généreux et global de l'éducation permanente tel qu'il avait été conçu au début ne cadre pas avec les principes d'efficacité et le rigorisme des économies de marché d'aujourd'hui.

Chr. Jencks. Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, New York, 1972.

D. Kallen & J. Bengtsson. L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue. OCDE, Paris, 1973.

D. Kallen. University and Lifelong Education : a crisis of communication, in : European Journal of Education, vol. 15, n° 1, 1980.

P. Lengrand. Introduction à l'éducation permanente. Unesco, Paris, 1970.

P. Lengrand. Le métier de vivre. Peuple et culture-Education permanente. Paris, 1994.

G. Papadopoulos. L'OCDE face à l'éducation 1960-1970. OCDE, Paris, 1994.



Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation* : éléments pour un débat

Les « Livres blancs » de la Commission européenne méritent d'autant plus une lecture attentive que leur statut est hybride. Généralement présentés comme une source de propositions, une base de lancement d'idées pour favoriser le débat -« un très large débat avec les principaux intéressés... »¹⁾, ils peuvent glisser vers le statut de textes fondateurs d'une pensée, elle-même susceptible de vite dévier vers une doctrine officielle, en raison de la « qualité » de leurs origines et de leur nature même : celle d'une réflexion pour l'action.

Echappent-ils en cela aux intentions de leurs auteurs ? Peu importe. De ce point de vue, le Livre blanc « Croissance, compétitivité, emploi » publié en 1993 avec comme « ambition de nourrir la réflexion et de contribuer à la prise des décisions »²⁾, est assez édifiant, puisqu'on connaît le rôle qui est le sien dans l'expression des orientations de la Commission européenne. Il fonctionne comme un véritable corps de doctrine, -comme une véritable Bible ?- laissant peu de place à la contradiction et, bien entendu, à la contestation.

Le Livre blanc sur l'éducation et la formation, publié sous le double timbre de la DG XXII -éducation, formation et jeunesse-, et de la DG V -emploi, relations industrielles et affaires sociales-, se situe dans la perspective de « l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». C'est à ce titre qu'il nous intéresse ici. Mais il constitue, en quelque sorte, un prolongement focalisé de celui sur la croissance. C'est donc aussi dans cette perspective que nous nous sommes proposés d'en faire la lecture. Pour cela, nous nous som-

mes intéressés aux fondements sur lesquels il s'est appuyé pour développer ses analyses et pour faire des propositions d'actions. Il s'agit de ces croyances et paradigmes de référence qui fonctionnent comme des postulats dont on connaît le caractère d'autant plus redoutable qu'ils sont implicites, alors qu'ils jouent un rôle déterminant dans le déroulement de la pensée. Ce n'est pour nous qu'au prix d'un tel travail en quelque sorte épistémologique, qu'il est possible de valablement rentrer dans un débat construit autour du Livre blanc.

Une analyse en ces termes du Livre blanc est passionnante, car elle permet de mieux cerner l'univers intellectuel de la Commission et de mieux comprendre les difficultés qui sont les siennes à disposer d'un cadre de pensée efficace par rapport aux problèmes majeurs qu'elle présente comme étant ceux de l'Union européenne : éviter le chômage et maintenir le modèle social européen de référence, dans une économie largement ouverte. Cette analyse montre qu'il existe des contradictions, pour nous pratiquement irréductibles, entre des fondements acceptés pour l'action et les objectifs qui lui sont assignés. De ce point de vue, la rédaction du Livre blanc facilite largement la tâche du lecteur, puisqu'elle énonce clairement ce qui est considéré comme des contraintes et des enjeux, des objectifs et des propositions d'action.

Compte tenu du rôle central accordé dans le Livre blanc aux relations entre la compétitivité, l'emploi, la cohésion sociale et les questions d'éducation/formation professionnelles, et de façon à donner aux lecteurs une référence sur notre propre



Alain d'Iribarne

Directeur de recherche du CNRS au Laboratoire d'Economie et Sociologie du Travail (LEST).

Le Livre blanc « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » constitue un document important par ses implications. Mettant l'accent sur les relations directes entre les formations et les besoins des entreprises, il considère le diplôme comme un archaïsme, car source de rigidités. A partir d'une analyse critique des raisonnements proposés, l'auteur exprime ses inquiétudes face à un mouvement qui pourrait avoir des effets pervers pour les salariés, au delà des bonnes intentions affichées.

*) Livre blanc « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive », Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995.



« (...) si les paradigmes sont généraux, les formes concrètes qui leur correspondent à un moment donné dans un pays donné, peuvent largement différer en fonction des constructions 'sociétales' propres à chacun d'eux. (...) notre lecture restera, d'une certaine façon, fortement française... »

« Les travaux en histoire des techniques montrent (...) combien, avec le recul, la perspective 'systémique' est la seule qui puisse être retenue. Elle oblige, en effet, à privilégier des interdépendances entre l'ensemble des composantes de nos sociétés, qu'il s'agisse des aspects technologiques, économiques, sociaux, culturels ou religieux... »

posture, nous nous référerons largement à notre propre ouvrage publié au CNRS en 1989³⁾ et à divers documents rédigés depuis cette date. Ils s'efforcent en effet, eux aussi, de montrer en quoi les questions de compétitivité des entreprises et des nations relèvent d'enjeux éducatifs et constituent un défi social, et en quoi des « innovations sociales » deviennent déterminantes dès lors que l'on veut concilier une compétitivité économique et une cohésion sociale. Mais ils s'appuient sur des analyses radicalement différentes de celles du Livre blanc et plaident pour des politiques de gestion tant privées que publiques, qui s'éloignent fortement des politiques actuellement en vogue.

L'accent mis sur l'influence exercée par les choix combinés « macro et micro » de gestion sur les mécanismes intéressant le travail, l'emploi et les modes de vie, permet de resituer les actions éducatives et formatrices intéressant « la formation tout au long de la vie » dans le cadre de paradigmes productifs et des constructions de « rapports salariaux » dont on connaît le caractère déterminant en la matière (on rappellera en effet que le « rapport salarial » articule des normes de production et des normes de consommation). Il permet de resituer les enjeux de l'usage de la « force de travail » dans sa situation conjointe de facteur de production et de base de bien-être, dans une double perspective indissociable de production et de répartition de richesse.

Mais, comme le montre à longueur de lignes les articles de la revue « Formation professionnelle », si les paradigmes sont généraux, les formes concrètes qui leur correspondent à un moment donné dans un pays donné, peuvent largement différer en fonction des constructions « sociétales » propres à chacun d'eux. C'est la raison pour laquelle nous devons préciser que notre lecture restera, d'une certaine façon, fortement française...

De fortes interrogations sur la légitimité des prémisses

Le Livre blanc s'ouvre sur une sorte de pétition de principe selon laquelle trois facteurs de transformation incontour-

nables s'imposeraient à l'Europe, « les trois chocs moteurs » qui seraient « la société de l'information », « la mondialisation » et « la civilisation scientifique et technique ». Les interrogations ne portent pas sur l'importance des mouvements qui caractérisent les domaines respectifs des innovations technologiques, les échanges entre les « Nations » et les savoirs scientifiques et techniques : ces derniers sont incontestables. Elles portent, par contre, sur la façon dont sont traitées leurs perspectives à venir et leurs relations avec d'autres domaines d'évolution de nos sociétés. Ces mises en relation jouent en effet, un rôle déterminant dans l'amplitude, mais aussi dans la nature du choc évoqué.

La société de l'information

Citant le rapport « Bagemann » de mai 1994, le Livre blanc indique : « dans le monde entier, les technologies de l'information et des communications engendrent une nouvelle révolution industrielle ». Il indique un peu plus loin : « il est certain [...] que les technologies de l'information ont transformé la nature du travail et l'organisation de la production » et plus loin encore : « les technologies de l'information [...] opèrent un rapprochement entre les manières d'apprendre et les manières de produire »⁴⁾.

Les formulations retenues renvoient à une perspective bien connue : celle du déterminisme technologique, ou, sous une forme un peu plus sophistiquée, d'un déterminisme des « rapports de production ». Dans une telle perspective de « one best way », les technologies innovantes viennent se substituer aux anciennes dans des « combinaisons optimales de facteurs », s'imposant de ce fait, par leur efficacité supérieure. On retrouve là un « économisme » bien classique qui a été largement battu en brèche par tous les travaux empiriques de ces vingt dernières années tant en économie industrielle, qu'en sociologie du travail. Les travaux en histoire des techniques montrent par ailleurs combien, avec le recul, la perspective « systémique » est la seule qui puisse être retenue. Elle oblige, en effet, à privilégier des interdépendances entre l'ensemble des composantes de nos sociétés, qu'il s'agisse des aspects technologiques, économiques, sociaux, culturels ou religieux... comme le montre si bien



Bertrand Gilles dans son ouvrage qui fait toujours référence en France.⁵

Dès lors, si on peut facilement adhérer à l'hypothèse que les « nouvelles technologies de l'information et de la communication » (NTIC), sont en train d'émerger, encore faut-il les prendre comme une composante d'un nouveau « système technique » qui viendra s'encaster dans le système actuel, suivant une dynamique de « déconstruction-reconstruction » dont la nature est d'autant plus difficilement prévisible qu'il s'agit « d'innovations majeures », c'est-à-dire d'innovations qui viennent remettre en cause un ordre économique et social existant. C'est pourquoi il paraît essentiel de rappeler que ces technologies ne sont que des outils qui ont comme propriété, au même titre que toutes les grandes innovations techniques à travers l'histoire, de révéler les contradictions de nos sociétés, ou, si l'on préfère, l'état réel des forces qui y oeuvrent au-delà des rhétoriques. Elles agissent conjointement comme révélateur et comme facteur permissif de changements.

Les « effets économiques et sociaux » des NTIC dépendront donc strictement des formes institutionnelles et sociales que chaque entité collective sera capable de créer. Ils dépendront en premier lieu d'options politiques, le « politique » constituant, en effet, le niveau supérieur de la régulation des rapports économiques et sociaux. Il en va ainsi des places respectives de « l'économique » et du marché dans la régulation des rapports de production et d'échanges au côté d'autres dimensions essentielles pour l'humanité, telles que le symbolique, le poétique ou le spirituel. C'est ce point de vue que nous avons essayé de défendre en faveur d'une « société européenne de l'information »⁶. C'est une perspective de même nature qu'a exprimé le groupe d'experts réuni par le Commissaire Flynn, dans son rapport intermédiaire de janvier 1996.⁷

La mondialisation

Passant à la perspective de mondialisation, le Livre blanc indique : « le choix de l'ouverture, qui pousse à développer la compétitivité générale de nos économies, augmente le bien-être général en rendant plus efficace l'allocation mondiale de res-

sources »⁸. Comme pour les technologies qui doivent être positionnées sur un optimum unique, il en irait pour la division internationale du travail qui, par le jeu des libres allocations de facteurs, assurerait un optimum collectif de bien-être par l'exploitation la plus efficace des ressources territorialisées...

Le problème de la « mondialisation » des échanges est double. Il renvoie d'une part aux rapports qui peuvent exister entre la territorialisation des personnes et celle des activités productives et leurs conditions d'harmonisation. Il renvoie d'autre part aux rapports qui peuvent exister entre un élargissement des concurrences sur les marchés des produits et les niveaux de vie des personnes, ceux-ci étant mesurés par les rapports entre les coûts des biens et services consommés et les revenus du travail. Le postulat en la matière est que les libres circulations des marchandises et des facteurs de production entraînent des baisses de prix, par le jeu combiné de l'efficacité productive et de la concurrence et que, par ailleurs, elles dégagent un « surplus » qui autorisera une rémunération des facteurs, égale voire supérieure à l'existant.

Un tel raisonnement qui peut être valable sur une très longue période -de l'ordre du séculaire- est complètement contredit par les faits quand on se place dans la perspective d'une génération, comme le montre notre histoire économique et sociale. L'ouverture des marchés, combinée aux besoins d'investissements, conduisent par exemple pendant toute la fin du XVIII à une augmentation des prix beaucoup plus forte que celle des salaires, permettant de dégager des profits et ainsi des capitaux, pour édifier des puissances industrielles en Europe. C'est ce qui permet à Earl Hamilton d'écrire : « En sacrifiant involontairement son revenu réel par la compression des salaires par rapport aux prix, la classe ouvrière a supporté le poids du progrès matériel[...]. En même temps que d'autres groupes sociaux, les générations suivantes d'ouvriers en récoltent les profits »⁹. De même, dans le deuxième quart du XIX en France, les ouvriers du textile sont payés deux fois moins qu'en 1800, tandis que le salaire des mineurs est divisé de moitié entre 1792 et 1850. « En Angleterre, le tisserand à domicile, qui gagnait trente shillings par

« Les 'effets économiques et sociaux' des NTIC dépendront (...) strictement des formes institutionnelles et sociales que chaque entité collective sera capable de créer. »



« Ces mécanismes de paupérisation rapide des populations les plus directement touchées par des ouvertures brutales des marchés, (...) sont (...) essentiels à garder en mémoire, pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui et pour se projeter dans l'avenir (...) »

Avec la naissance des mouvements de consommateurs et des mouvements écologiques on voit apparaître dans les pays industriels, vers la fin des années 60, des interrogations sur le bien fait 'naturel' de la science et de ses développements.

« Ce n'est (...) pas le hasard s'il commence à se développer aujourd'hui, autour et au sein de la science, un double débat sur les fondements épistémologiques et cosmogoniques de nos connaissances, ainsi que sur le 'contrôle démocratique' du pilotage de cette science. »

semaine aux alentours de 1820, ne touchait plus que sept à neuf shillings vingt ans plus tard.¹⁰

Ces mécanismes de paupérisation rapide des populations les plus directement touchées par des ouvertures brutales des marchés, sont trop connus pour qu'on y insiste. Ils sont cependant essentiels à garder en mémoire, pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui et pour se projeter dans l'avenir, car ils sont déjà en action. Il n'est pas possible de les ignorer même si, une fois mis en valeur, il existe de grandes difficultés pour saisir leur réalité actuelle et pour dégager des points et formes d'action.¹¹

La civilisation scientifique et technique

Après avoir constaté que « le développement des connaissances scientifiques et la production d'objets techniques s'accéléraient [...] » et que : « l'industrie recourt de plus en plus à la science [...] », les auteurs du Livre blanc déplorent qu'au « lieu de célébrer le progrès comme au siècle dernier, l'opinion publique perçoit souvent l'entreprise scientifique et le progrès technologique comme une menace ». Ils évoquent « le décalage entre progrès et conscience collective qui a déjà existé lors du passage du Moyen âge à la Renaissance ». « C'est par la diffusion de la connaissance que ce climat irrationnel disparaîtra », concluent-ils.¹²

Comme pour les rédactions précédentes, ce sont moins les constats qui sont en cause que les jugements normatifs qui les sous-tendent, en particulier à travers une assimilation entre innovation technologique et progrès technologique, ou à travers l'acceptation d'une idée d'équivalence entre un progrès scientifique, un progrès technique et économique et un progrès social. La mise en relation d'une situation actuelle avec celle qui a existé lors du passage du Moyen Age à la Renaissance est elle aussi significative d'une croyance exprimée dans un bien fait « naturel » de la science et de ses développements, renvoyant à un implicite « d'obscurantisme » tous ceux qui penseraient différemment.

Or, les ruptures dans ces croyances qui ont commencé à apparaître dans les pays

industriels vers la fin des années 60 avec la naissance des mouvements de consommateurs puis des mouvements écologiques, ne sont pas exemptes de légitimité factuelle. De même, ce n'est pas le hasard si a émergé en parallèle la notion de « risque majeur » pour qualifier non seulement des « catastrophes naturelles », mais surtout des catastrophes « du fait des hommes », liées aux applications des développements scientifiques et techniques. Les débats correspondants ne sont pas venus du seul monde « profane » et ignorant du « fait scientifique », mais bien au contraire des milieux scientifiques eux-mêmes, amenés à se questionner en interne sur leur propres orientations et sur leur propre pilotage. Ce n'est donc pas le hasard s'il commence à se développer aujourd'hui, autour et au sein de la science, un double débat sur les fondements épistémologiques et cosmogoniques de nos connaissances, ainsi que sur le « contrôle démocratique » du pilotage de cette science.

Ce n'est d'autant moins le hasard que les scientifiques eux-mêmes, -ou du moins des personnes à formations dites scientifiques- participent de façon quelque peu privilégiée au développement des sectes et des intégrismes religieux. Il est tout à fait exact que dans une perspective historique longue, ce sont probablement nos rapports au monde et à la connaissance, peu à peu élaborés en Europe, de la Renaissance au siècle des « lumières », qui se retrouvent mis en cause dans la phase actuelle de notre histoire.¹³ Dès lors, il est certain que les questions de la place accordée aux connaissances scientifiques et techniques dans la culture ainsi que les questions « d'éthique des sciences » sont essentielles, mais vues sous un angle autre que celui proposé.

Le passage d'un paradigme de la flexibilité / adaptabilité à celui de la fluidité / liquidité

Ces analyses des postulats généraux de référence peuvent être complétées par une analyse du paradigme productif qui sous-tend les propositions d'action. Là encore le retour au texte du Livre blanc est éclairant.



Un paradigme de la flexibilité

Le Livre blanc indique que : « la production de masse s'efface au profit d'une production plus différenciée », que « l'organisation de l'entreprise évolue vers plus de flexibilité et de décentralisation », avec une « recherche de la souplesse », du « développement de la coopération en réseau », et un « recours accru à la sous-traitance ». Au sein des entreprises ainsi construites disparaîtraient « les travaux routiniers et répétitifs qui peuvent être codifiés et programmés par les machines automatiques... ». Mais il en résulterait « une plus grande autonomie individuelle du travailleur dans l'organisation de son activité... », « un rapprochement entre les « manières d'apprendre » et les « manières de produire... »¹⁴.

Les bases ainsi évoquées pour les évolutions à venir correspondent assez bien aux analyses qui sont faites dans ce qu'on a appelé la recherche d'un « nouveau modèle productif ». On en trouve comme moteur les stratégies mises en place de façon dominante par les entreprises du monde entier, à la recherche d'une amélioration de leur compétitivité relative par rapport à leurs concurrentes. Mobilisant pour cela les ressources que leur offrent aujourd'hui les NTIC, elles transforment leurs organisations, à la recherche d'une plus grande flexibilité/adaptabilité¹⁵. On voit ainsi apparaître des « entreprises réseaux » dont on ne sait plus très bien où elles commencent et où elles finissent, tant leurs contours juridiques et organisationnels sont flous (cascades de raisons sociales, écheveaux financiers, sociétés écrans...). Il est exact que pour pouvoir convenablement survivre dans des structures productives de ce type, il faut disposer de patrimoines économiques, sociaux et culturels élevés, car ces patrimoines sont nécessaires à la fois, pour se situer dans leur « flou élargi » et pour négocier la valorisation de ses ressources.

On constate que la tendance technico-économique à privilégier les temps courts (temps réels et interactivité), associés à des espaces élargis d'échanges, entraîne une instabilité générique du système global de production, elle-même renforcée par une instabilité des taux de parité des monnaies et par les variations cycliques des volumes et des prix, liées aux stratégies de concu-

rence des entreprises. Mais cette instabilité dominante de l'organisation productive retenue, qui se traduit par une forte réduction de la prédictibilité, se trouve confrontée à une demande sociale de stabilité qui se traduit, à son tour, par des recherches d'un ancrage identitaire dans des communautés de proximité et de territoires... L'Europe se retrouve donc avec des perspectives contradictoires entre lesquelles il appartient au politique de choisir.

Le travail comme marchandise : la destruction de la société salariale

La réponse est en quelque sorte donnée dans le résumé qui précède la rédaction du Livre. On peut y lire, en effet, qu'un « marché global de l'emploi est une perspective plus proche qu'on ne le pense généralement... » ; que « le Livre blanc préconise [...] une approche plus ouverte, plus souple » qui consiste « à encourager la mobilité des travailleurs ». Il trouve « frappant de constater qu'aujourd'hui, les marchandises, les capitaux et les services circulent plus librement en Europe que les personnes et les connaissances ». Le Livre blanc considère également comme inéluctable un renversement de « la tendance longue au développement du travail salarié permanent, c'est-à-dire à temps plein et à durée indéterminée » associé à un « développement du travail individuel indépendant »¹⁶.

Avec le passage de la gestion de la production et de son organisation à la gestion « de la force de travail » et au fonctionnement « du marché du travail », on change de dimension dans l'analyse, rentrant dans l'articulation entre des perspectives économiques et des perspectives sociales. La question posée est de savoir comment sera organisée la flexibilité du travail en Europe¹⁷. L'insistance mise précédemment sur les aspects juridiques trouve ici sa pleine signification, en relation avec le statut du travail. La logique de la « flexibilité/adaptabilité » conduit à une première précarisation du lien salarial avec des développements de contrats à durée déterminée, ainsi qu'à travers des développements de contrats à temps partiel, dans une perspective plus ou moins globale d'aménagement du temps de travail. Mais, au-delà, la pression pour un passage du salariat vers le travail « indépendant », en prolongement d'un réajustement de la

« (...) cette instabilité dominante de l'organisation productive retenue, qui se traduit par une forte réduction de la prédictibilité, se trouve confrontée à une demande sociale de stabilité (...) »

« La logique de la 'flexibilité/adaptabilité' conduit à une première précarisation du lien salarial (...) Mais, au-delà, la pression pour un passage du salariat vers le travail 'indépendant', (...) traduit une problématique d'un retour vers le travail à façon (...) Il s'agit (...) de redonner à celui qui apporte sa force de travail, la responsabilité de la gestion de celle-ci, dans (un) contexte d'incertitude. »



« Le diplôme tire sa légitimité de sa reconnaissance par l'Etat. (...) il est exact que les diplômes initiaux ont une telle force dans les repérages sociaux, qu'ils structurent largement les accès aux différentes catégories professionnelles et structurent en parallèle les hiérarchies sociales en raison de la hiérarchie des savoirs. La possibilité de remettre rapidement en cause de telles constructions sociales laisse fortement dubitatif (...) »

place respective du marché et de l'institution dans la régulation de l'organisation productive, traduit une problématique d'un retour vers le travail à façon dont le complément est perceptible autour du « télétravail ». Il s'agit de rien de plus -ou de moins- que de redonner à celui qui apporte sa force de travail, la responsabilité de la gestion de celle-ci, dans le contexte d'incertitude que nous avons précédemment évoqué.

Il s'agit donc d'un retour en arrière complet sur tout ce qui a été le grand mouvement historique de l'évolution des rapports de travail en Europe et dans les grands pays industriels depuis l'entre-deux-guerres. Il se fait clairement au détriment de ceux qui amènent, sur le « marché », leur force de travail. On comprend alors le souci exprimé par le Livre blanc de voir les populations d'Europe dotées, par la formation, d'une capacité d'adaptation qu'elle juge insuffisante face à de telles perspectives. La question qui est posée ici, est celle de savoir si le souci affiché par la Commission « de maintenir le modèle social européen », est crédible avec une telle perspective. Il nous paraît significatif que la réponse massivement apportée conjointement par des syndicalistes et des chercheurs européens, lors d'un récent séminaire organisé pour la Communauté européenne, ait été clairement négative¹⁸.

La remise en cause du diplôme comme base de « certification »

Le Livre blanc déplore enfin que de façon traditionnelle « l'individu est à la recherche du diplôme » et qu'il existe « une image quasi absolue du diplôme comme référence quasi absolue de compétence » ce qui produit des « effets pervers »... : « une rigidité accrue du marché du travail et un grand gâchis aussi par élimination de talents qui ne correspondent pas aux profils standards ». Il propose que des modifications soient apportées dans la reconnaissance des « savoirs » et des « compétences » tant à l'intérieur de l'Union européenne que par rapport aux « différentes matières qui les composent ». Leur certification « ne passant pas nécessairement par un diplôme », s'appuierait sur des « cartes personnelles de compétence »¹⁹.

On retrouve là encore, à travers le diplôme, des commentaires sur les rigidités

sociales qui empêcheraient la mise en mouvement de la société européenne vers le grand large de la modernité. Les rédacteurs laissent entendre que le diplôme est en quelque sorte un archaïsme qui limiterait les chances de ceux qui ne seraient pas richement dotés au départ, ne permettant pas de rattraper par la suite, les handicaps initiaux. Il y aurait, en quelque sorte, une nécessité « d'abolition de privilèges » : « Dans la plupart des systèmes européens, les diplômes sont conçus dans la perspective de filtrer, au sommet, les élites dirigeantes de l'administration et des entreprises, les chercheurs et les professeurs. Ce sont même, dans certains pays, les références quasi absolues de compétence... »²⁰.

Il faudrait trop de place pour traiter des vices et des vertus respectifs des diplômes, ainsi que pour se pencher sur la signification des constructions sociales qui se sont établies autour d'eux, dans les différents pays de l'Union européenne. D'autres contributions à ce numéro de la revue s'y consacrent en partie. On aimerait cependant revenir sur les questions de compétences et de diplômes. Il est exact qu'en France le diplôme constitue un élément de référence de la « certification », en ce sens qu'il certifie que son bénéficiaire a acquis la somme des connaissances correspondant au cursus suivi. Il donne à son titulaire une « qualification professionnelle » qui est « attestée par le diplôme ». Le diplôme tire sa légitimité de sa reconnaissance par l'Etat. Toujours en France, il est exact que les diplômes initiaux ont une telle force dans les repérages sociaux, qu'ils structurent largement les accès aux différentes catégories professionnelles et structurent en parallèle les hiérarchies sociales en raison de la hiérarchie des savoirs.

La possibilité de remettre rapidement en cause de telles constructions sociales laisse fortement dubitatif, de même que l'idée de lui substituer un autre « système de repère » peu légitimé apparaît comme un leurre. Quelques grandes entreprises françaises l'ont compris. C'est pourquoi, avec le même objectif que celui affiché par la Commission, elles ont cherché à faire déboucher leur formation continue sur une double légitimité : interne liée aux « capacités à faire » dans une perspective d'efficacité productive, et externe, dans une



perspective de légitimité sociale qui demeure essentielle. Elles ont, pour cela, adopté une « formation continue diplômante », c'est-à-dire une formation continue financée par leurs soins et débouchant sur un diplôme reconnu par l'Etat²¹.

Le terme de compétence est apparu en France au début des années 80, à un moment où les employeurs ont commencé à considérer qu'ils ne retrouvaient pas dans le « faire » les investissements qu'ils avaient fait dans le « savoir ». Cette rupture sémantique s'est par ailleurs opérée à un moment où des demandes de fonctionnement plus collectif dans le travail, et des demandes plus fortes de prise de responsabilité, étaient formulées vis-à-vis de tous les salariés. Il s'est donc agi pour les entreprises de commencer à envoyer un signe pour indiquer un mouvement dans les « exigences requises », des connaissances vers les « capacités à faire »²².

Si on rassemble toutes les composantes des mouvements observés, on peut alors légitimement se demander si les employeurs, s'appuyant sur la pression et sur le modèle de la finance, ne se sont pas engagés dans une nouvelle étape, se mettant à la recherche d'un dépassement du paradigme de la « flexibilité/adaptabilité », pour essayer d'imposer à ceux qui apportent le travail, un paradigme de la « fluidité/liquidité ». Dans une telle perspective, il est tout à fait exact que le facteur bloquant est le travail ; ou plus exactement les constructions sociales sur lesquelles il est appuyé, et qu'il peut être considéré comme essentiel de « démolir » rapidement ces constructions sociales. Il résulte de tout cela une immense interrogation vis-à-vis du Livre blanc. Il s'agit de savoir en effet, en quoi, compte tenu des conditions structurelles retenues par ailleurs, les propositions d'actions qui y sont faites peuvent réellement déboucher sur les objectifs qui leur sont assignés, au regard des hypothèses qui pèsent sur les « offreurs de leur force de travail ».

Pour une compétitivité basée sur un paradigme d'adaptabilité/solidarité

L'intérêt le plus important du Livre blanc réside donc à nos yeux, non pas dans les réponses concrètes qu'il prétend appor-

ter aux questions qu'il pose, mais dans l'obligation qu'il nous fait, d'ouvrir les yeux sur des mouvements qui doivent être opérés et sur des cohérences qui doivent exister dans le jeu des acteurs concernés par tous les aspects du fonctionnement économique et social de l'Europe, -que ce soit des décideurs publics ou des décideurs privés-, si cette dernière veut préserver son identité sociale tout en restant un lieu de production et de distribution « équitable » de richesse, pour tous ceux qui y vivront.

Dans une telle perspective, la nécessité de construire conjointement une politique économique, sociale et monétaire, de façon cohérente, s'impose à tous les niveaux. Elle s'impose singulièrement dans les relations internationales, en relation avec la construction européenne. Il s'agit là d'un travail éminemment politique, même si les enjeux sont éminemment économiques et sociaux, puisqu'ils correspondent aux conditions de création et de distribution de richesses. Les obligations de réflexion à ce niveau paraissent incontournables. Elles rejoignent une question de fond posée aux sciences sociales : comment « épouser les formes de l'individualisme moderne tout en préservant la complexité et l'autonomie des phénomènes collectifs et sociaux »²³ ?

Construire des formes étendues de maillages sociaux

On comprend bien tout l'intérêt que peuvent représenter les propositions du Livre blanc pour l'usage des NTIC en matière d'éducation-formation, en particulier dans leurs développements interactifs. Elles pourront constituer un moyen de renouvellement de pédagogies pour les jeunes et surtout pour les adultes, en s'appuyant sur des ressources nouvelles comme des « campus électroniques », ou des structures nouvelles -du moins en France- comme des « maisons du savoir ». Les uns et les autres pourront trouver dans ces structures des matériels et des « personnes ressources » en relation avec des réseaux d'information et des réseaux sociaux d'échanges, s'appuyant sur des idées de « pédagogie à distance » et « d'apprentissage coopératif »²⁴.

On comprend bien également, la volonté exprimée de renforcer les relations entre

« (...) la nécessité de construire conjointement une politique économique, sociale et monétaire, de façon cohérente, s'impose à tous les niveaux. »

« (...) comment épouser les formes de l'individualisme moderne tout en préservant la complexité et l'autonomie des phénomènes collectifs et sociaux'. »



Les actions proposées « (...) aussi utiles soient-elles, ne sauraient suffire pour contrecarrer les effets dévastateurs des transformations économiques et organisationnelles présentées comme s'imposant à l'Union européenne (...) »

la formation et les lieux d'activités de production, de développer l'apprentissage comme moyen de formation en alternance rapprochant ainsi les formations initiales du fonctionnement des entreprises, « dans la mesure où il y a des choses qu'on n'acquiert à l'école qu'avec l'aide de l'entreprise, quelle que soit la qualité des formations pratiques qui sont dispensées et qu'à l'inverse, il y a des choses qui ne s'apprennent dans l'entreprise qu'avec l'aide de l'école... »²⁵. Il est certain qu'aujourd'hui nombreux sont les pays qui travaillent cette « charnière » entre l'école et l'entreprise pour essayer de réussir cette transition entre deux mondes dont les règles sont si différentes.²⁶

On comprend bien enfin le projet de renouveler les formes de financement de la formation continue avec des sortes de « chèques individuels » qui permettraient une solvabilité accrue et plus libre de la formation continue en fonction de projets plus personnels. Dans le même esprit, on verrait bien également des accords passés pour utiliser intelligemment les réductions du temps de travail avec ou sans aménagement, et le « temps choisi », pour combiner les souplesses nouvelles qui en résulteraient avec des possibilités de développer ses compétences et ses propres désirs de connaissances.

Ainsi pourraient s'exprimer des solidarités qui prendraient la forme de redistributions de proximité (sociales ou territoriales) et qui, s'ancrant dans des logiques d'échanges pouvant dépasser la seule forme marchande, viendraient prendre leur place au côté des dispositifs plus traditionnels. Il y a là tout un espace d'action pour un secteur associatif qui, appuyé sur des aides publiques, dispose d'un vaste champ à s'approprier, dans le cadre d'une « économie solidaire ».

Dépasser le paradigme de la flexibilité / adaptabilité par un paradigme de l'adaptabilité / solidarité

Mais on sent bien que de telles actions, aussi utiles soient-elles, ne sauraient suffire pour contrecarrer les effets dévastateurs des transformations économiques et organisationnelles présentées comme s'imposant à l'Union européenne, suivant une sorte de loi naturelle : celle du progrès. On peut penser que les auteurs du

Livre blanc eux-mêmes, sentent bien les contradictions qui existent entre les formes micro-industrielles de gestions productives que développent les entreprises, et les orientations macro-sociales qu'ils proposent. C'est la raison pour laquelle ils évoquent eux aussi la nécessité pour ces dernières de modifier leurs pratiques comptables et en particulier leurs conditions d'arbitrage entre les investissements en capital matériel et immatériel de façon à, comme le disent si élégamment les économistes, « ré-internaliser » des coûts « externalisés ». Mais ils n'évoquent pas les nécessités d'introduire des modifications non moins substantielles dans les pratiques de gestions des ressources humaines en cours de développement massif, alors que cela est non moins essentiel par rapport à leurs propres objectifs.

C'est ainsi que, compte tenu des pratiques dominantes des entreprises, tout le passage consacré à la culture générale ne peut que laisser perplexe. Quand on sait que les entreprises aspirent à ne pas la rétribuer quand elle existe, comment leur demander de financer son acquisition ? Il n'est pas certain que les auteurs y croient eux-mêmes beaucoup. En effet, quand on regarde les développements consacrés aux deux types de réponses aux « trois chocs moteurs », ceux qui concernent la culture générale sont nettement plus faibles que ceux consacrés au « développement de l'aptitude à l'emploi et à l'activité »²⁷.

De même, compte tenu des conditions actuelles d'accès aux langues étrangères, comment envisager pour tous la maîtrise de deux langues autres que la langue maternelle, alors que la maîtrise convenable d'une langue est loin d'être acquise, même parmi les diplômés de l'enseignement supérieur ?

Plus fondamentalement, pour que le projet annoncé de concilier à travers une « formation tout au long de la vie » des perspectives économiques de compétitivité, des perspectives personnelles d'épanouissement et des perspectives collectives de cohésion sociale, ait des chances de réussite, il faut que les acteurs qui jouent un rôle dominant dans les phénomènes de « déconstruction/reconstruction », acceptent de jouer un jeu de complémentarité. Cela est loin d'être



le cas si on veut bien considérer l'exemple des grandes entreprises françaises qui, en rompant le « pacte social » tacite qui les unissait à leur salariés, ont bouleversé les conditions de fonctionnement du marché du travail français en abandonnant des formes de « lissage » tout au long de la vie professionnelle des rapports entre contributions et rétributions, au profit d'une association beaucoup plus étroite des deux termes de l'échange, selon une logique plus américaine.

C'est également loin d'être la cas avec la mode managériale du « downsizing », dont on commence à dénoncer les dangers pour les entreprises elles-mêmes, alors que l'on a pas fini d'en mesurer les méfaits macro-sociaux sur le marché du travail, en raison de l'ampleur des réductions d'effectifs qu'elle a entraînées dans les grandes entreprises²⁸. De même, la multiplication des contrats de travail à durée déterminée, utilisés systématiquement comme moyen d'embauche, finit par

fragiliser les conditions d'accumulation de compétences nécessaires aux entreprises elles-mêmes et réduit d'autant plus « l'employabilité » des personnes, que les successions d'embauches et de remises sur le marché du travail sont rapides et comportent des périodes d'interruption de travail conséquentes.

On comprend ainsi comment sur les quelque 2,9 millions de personnes qui, selon la définition du BIT, étaient en chômage en France en mars 1995, 45 % étaient des chômeurs de longue durée, tandis que par ailleurs en 1994, 2 millions de personnes étaient sur des emplois aidés²⁹. On peut également mesurer l'ampleur du chemin structurel qu'à nos yeux il faudrait parcourir, si on voulait que pour la France, mais aussi probablement pour tous autres pays de l'Union européenne, la formation tout au long de la vie, telle qu'elle est généreusement conçue par la Commission européenne, soit pleinement crédible...

Notes/Références bibliographiques

1) « Un très large débat sera mené avec les principaux intéressés : autorités nationales compétentes, enseignements, entreprises, partenaires sociaux... Cette concertation, que la Commission souhaite riche et productive, sera suivie de propositions plus détaillées. Elles n'auront toutes qu'un seul et même objectif : préparer les Européens à passer sans heurts à une société fondée sur l'acquisition des connaissances, où l'on ne cesse d'apprendre et d'enseigner tout au long de la vie. Autrement dit, à une société cognitive ». Avant-propos d'Edith Cresson et de Padraig Flynn, au Livre blanc : « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » Office des publications officielles des Communautés européennes ; Luxembourg 1995. Page 3.

2) « Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle » Commission des Communautés européennes. Bulletin des Communautés européennes. Supplément 6/93. Office des publications officielles de Communautés européennes. Luxembourg.

3) IRIBARNE (A d') « La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif ». CNRS Editions. Collection sociologie. 2^e édition 1993

4) Livre blanc, op cité pages 22 et 23.

5) GILLES Bertrand, (Sous la direction de) « Histoire des techniques », Gallimard, Collection Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1978, 1649 p.

6) IRIBARNE (A d') : « For a european information society » in « The ethical, cultural and democratic

stakes of the information society », Symposium organisé par la Commission européenne et la Commission épiscopale de la Communauté européenne (COMECE) Bruxelles, 13 octobre 1995. Direction générale XIII Editeur, Bruxelles, pages 42 à 53

7) « Construire la Société européenne de l'information pour tous ». Premières réflexions du Groupe d'experts de haut niveau ; Rapport intermédiaire. Janvier 1996. Commission européenne, Direction générale V Editeur. Bruxelles, 96 pages.

8) Livre blanc, op cité page 24.

9) HAMILTON Earl, : « War and prices in Spain 1651-1800 » Cambridge, Mass., 1947, p. 225. Cité par Eugen WEBER : « Une histoire de l'Europe. Tome deux, Des lumières à nos jours » Fayard Editeur. Paris Traduction française 1987, p 18

10) HAMILTON E, op cité, p21.

11) Sur les inégalités de revenu en train de rapidement se creuser, on pourra utilement se reporter à l'ouvrage de Robert REICH « L'économie mondiale », traduction française publiée aux Editions Dunod, Paris 1993. Il est également intéressant de relire les tentatives faites pour utiliser les analyses historiques longues afin de comprendre la rupture de croissance du milieu des années 70. Voir BOYER Robert : « La crise actuelle : une mise en perspective historique » in Critique de l'économie politique. Nouvelle série n° 7-8, Avril-septembre 1979, pages 5 à 113

12) Livre blanc, op cité, p 25.



13) Nous avons plus largement abordé ces questions dans :

- IRIBARNE (A d') : « L'évolution technologique facteur de progrès ? » Communication aux journées nationales de l'organisation hospitalière. Saint-Malo 17-18 Mai 1995. Multigraphié, Lest/CNRS. Aix en Provence, 9 pages.

- IRIBARNE (A d') : « Communication of scientific knowledge and democracy ». Communication at the V International conference : « The future of science has begun. The communication of science to the public : sciences and media ». Milan, 15-16 Fevrier 1996. Multigraphié, Lest/CNRS, Aix en Provence, 19 pages

Voir également l'ouvrage récent de François LURCAT : « L'autorité de la science ». Edition du Cerf. Paris 1995, 347 pages

14) Livre blanc, op cité, pages 22 et 23

15) IRIBARNE (A d') : « La compétitivité.. » op cité pages 81 à 171

16) Livre blanc op cité, p 22 et 23

17) Les formes d'amorces de flexibilité dans différents pays d'Europe sont bien analysées dans : BOYER Robert (Sous la direction de) : « La flexibilité du travail en Europe ». Editions La Découverte. Paris, 1986, 330 pages

18) » The avoidance of mobile wage-earning workers' exclusion. The guidance rôle in continuous training ». Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'educació. Col·lecció Jornades 51. 1996

19) Livre blanc, op cité, pages 7 à 9.

20) Livre blanc, op cité, page 33

21) On fait ici allusion au travail considérable qui a été fait en France par l'Education nationale et les

entreprises, à partir du début des années 70, pour développer les examens par « unités capitalisables », afin de permettre de concilier les exigences de diplôme et les politiques de formation continue. D'où le terme de « formation diplômante ». Voir, Claude DUBAR et alii : « Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise » LASTREE/ CNRS Editeur, Lille, 1989, 457 pages

22) IRIBARNE (A d') : « Compétences et diplômes à l'heure européenne » Multigraphié Lest/CNRS. Aix en Provence Mars 1996, 9 pages

23) DUPUY Jean-Pierre : « Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs ». Ellipses Editeur, Paris 1992, page 7

24) ARNAUD Michel : « L'apprentissage coopératif dans la maison du savoir » LARIC, FUTUROSCOPE, Octobre 1995, Multigraphié, 10 pages.

25) LICHTENBERGER Yves : « Alternance en formation et qualification professionnelle » in « Construire la formation professionnelle en alternance » Les éditions d'organisation 1995. Page 69 et 70

26) OCDE : « Les formations en alternance : quel avenir ? » Paris 1994, 167 pages

27) Le Livre blanc consacre un peu moins de quatre pages et demi à la culture générale et douze pages et demi au développement des aptitudes aux emplois (pages 31 à 43).

28) KAUFFMANN Sylvie. Entretien avec Stephen Roach : « L'obsession du « dégraissage » menace l'industrie des Etats-Unis », en journal Le Monde , 29 mai 1996, page 16

29) CSERC : « Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis ». La Découverte. Paris, 1996, 244 pages



Qui participe à l'éducation et à la formation ?

- Une vue d'ensemble au niveau européen

Il est maintenant reconnu qu'une main-d'oeuvre qualifiée est essentielle pour que l'Union européenne et ses Etats membres puissent correctement relever les défis qui se présentent : changements technologiques et d'organisation sur le lieu de travail, concurrence accrue des pays industrialisés et des pays émergents, nécessité d'une plus grande cohésion sociale. Il est donc nécessaire qu'à tous les niveaux et dans toute l'Union, les travailleurs aient les compétences requises, et que ces compétences soient constamment mises à jour. Malgré cette prise de conscience, l'information sur la formation, et particulièrement sur la formation tout au long de la vie, demeure l'un des indicateurs économiques clés les moins développés au niveau communautaire. Les données disponibles au niveau national reflètent naturellement la structure institutionnelle nationale et les besoins politiques exprimés en concepts, définitions et classifications nationaux lesquels, de ce fait, empêchent toute comparaison entre Etats membres.

Le programme FORCE a abordé la question de cette lacune dans les informations communautaires en cherchant à collecter des données comparables sur la formation professionnelle continue et en demandant une enquête spécifique couvrant l'ensemble de la Communauté, effectuée en collaboration avec l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT) et portant sur la formation continue offerte par les entreprises. Les résultats de cette étude, réalisée en 1994, seront connus vers la fin de l'année. EUROSTAT et la DG XXII, avec le soutien du CEDEFOP, ont également un ambitieux programme quinquennal qui s'inscrit dans le cadre du programme LEONARDO DA VINCI pour la production et collecte de statistiques sur la formation initiale et sur la formation continue.

Entre-temps, la principale source de données comparables sur la formation au niveau communautaire demeure l'Enquête sur les Forces de Travail de la Communauté européenne (EFT) qui est effectuée tous les ans dans tous les Etats membres sur la base de questionnaires, concepts et définitions établis par EUROSTAT. L'EFT est une enquête réalisée auprès des ménages, au printemps de chaque année. Elle permet de réunir tout un ensemble de données sur les caractéristiques personnelles des adultes du ménage, sur leur situation professionnelle dans la semaine de référence avant l'enquête et, s'ils travaillent, sur les caractéristiques de leur emploi. De plus, l'EFT sert également à réunir des informations sur toute formation reçue au cours des quatre semaines précédant l'enquête.

Cet article s'inspire largement des résultats de l'EFT. Il met l'accent sur les variations dans les possibilités de formation offertes à différents groupes au sein de la population et de la main-d'oeuvre.

Valeur et limites de l'EFT

L'EFT est une source de données riche qui permet l'analyse des activités de formation selon un grand nombre de caractéristiques personnelles et professionnelles. Cependant, elle ne peut représenter qu'une partie du panorama d'ensemble. Cela tient à deux raisons : tout d'abord, comme il s'agit d'une enquête auprès des ménages, elle se concentre sur les perceptions qu'ont les individus de leurs activités et leur capacité à se décrire eux-mêmes en fonction des besoins de l'enquête. Ce point est particulièrement important pour les questions de formation, car d'autres enquêtes menées au niveau



Norman Davis

Ancien statisticien en chef auprès de la « Manpower Services Commission » (Commission des services de main-d'oeuvre), actuel-

lement au « Centre for Training Policy Studies » (Centre d'études sur la politique de formation) à l'Université de Sheffield, où il collabore à la coordination d'un contrat avec la Commission européenne dans le cadre du programme LEONARDO DA VINCI, concernant l'analyse et la diffusion des résultats de l'EFC* d'EUROSTAT.

Cet article utilise des données provenant de l'Enquête sur les Forces de Travail afin d'indiquer dans quelle mesure la participation à l'éducation et à la formation varie au sein de l'Union européenne entre différents groupes de la population et des forces de travail : il s'efforce d'expliquer les raisons de certaines des différences observées, tout en soulignant la précaution nécessaire au niveau de l'interprétation des données. Ces dernières révèlent clairement que les possibilités de formation déclinent avec l'âge et qu'elles sont plus faibles pour les individus déjà défavorisés sur le marché de l'emploi, tels que les personnes faiblement qualifiées ou sans qualification et les chômeurs. Une attention particulière est accordée aux taux plus élevés de formation fournie dans le secteur des services par rapport au secteur de l'industrie et à la manière dont ce fait influence la situation des femmes et des travailleurs à temps partiel, dont l'emploi se concentre dans le secteur des services.

*Continuing Vocational Training Survey



« (...) l'avantage principal de l'EFT est que cette enquête constitue une source unique de données montrant la situation relative des différents groupes au sein de la population et de la main-d'oeuvre pour ce qui est de l'éducation et de la formation reçues. »

« (...) les possibilités de formation diminuent avec l'âge. »

Il existe une « similitude remarquable des chiffres pour les hommes et les femmes, tant par groupe d'âge que pour l'ensemble. »

national indiquent que les informations fournies par les employés ne correspondent pas nécessairement à celles fournies par les employeurs. Cela vaut également lorsque l'on cherche à rassembler des données comparables à partir de ces deux sources d'information. Employés et employeurs peuvent avoir une perception différente de ce qui est considéré comme de la formation.

Un autre facteur de circonspection réside dans le fait que l'EFT ne rassemble de données sur la formation que pour une période de référence de quatre semaines ; dès lors, elle ne peut fournir des extrapolations sur le nombre total d'employés concernés par l'éducation et la formation durant une année entière. Cela signifie que pour la formation continue des groupes d'âge plus élevé, qui se caractérise par des programmes de courte durée, les chiffres obtenus pour la formation durant une période de quatre semaines vont être considérablement en deçà du nombre total de personnes recevant une formation au cours de l'année.

Enfin, pour des raisons pratiques mais particulièrement pertinentes dans le contexte de l'éducation tout au long de la vie prise dans son sens le plus large, éducation et formation ont été regroupées dans cet article. Ceci tient au fait que, dans certains pays, les établissements offrant ce que l'on peut nommer de la formation ne font pas de distinction claire entre éducation et formation. De nombreuses universités, par exemple, offrent désormais des programmes de formation continue à un niveau avancé pour des étudiants plus âgés en provenance de l'in-

dustrie. Dès lors, il n'est pas certain que les personnes répondant à l'EFT dans différents pays répondent de la même façon aux questions à partir desquelles s'établit une distinction entre éducation et formation pour l'analyse des résultats.

De plus, les pratiques nationales en matière d'éducation et de formation initiales varient fortement entre les pays qui, comme la France, fournissent une bonne partie de la formation initiale au sein du système scolaire dans lequel la plupart des jeunes restent jusqu'à l'âge de 18 ans, et les pays qui, comme l'Allemagne, utilisent un système dual avec une formation faisant intervenir les employeurs.

Toutefois, en dépit de ces considérations, l'avantage principal de l'EFT est que cette enquête constitue une source unique de données montrant la situation *relative* des différents groupes au sein de la population et de la main-d'oeuvre pour ce qui est de l'éducation et de la formation reçues.

Participation par âge et par sexe

Le tableau 1 fournit un résumé général de l'EFT concernant les taux de participation à l'éducation et la formation dans une période de quatre semaines au printemps 1994 pour la population âgée de 15 à 64 ans dans les douze Etats membres de la Communauté d'alors, analysés par sexe et tranches d'âge.

Même compte tenu des remarques faites sur les limites des données disponibles, ce tableau montre clairement combien les possibilités de formation diminuent avec l'âge. Ce qui est toutefois plus surprenant est de constater la similitude remarquable des chiffres pour les hommes et les femmes, tant par groupe d'âge que pour l'ensemble. Ce résultat peut paraître inattendu étant donné les disparités entre hommes et femmes sur le marché de l'emploi, et compte tenu des variations dans les possibilités de formation selon les catégories d'emplois. Les femmes, par exemple, représentent les deux tiers de la population inactive et 85 % de tous les travailleurs à temps partiel. Au contraire, les deux tiers de tous les travailleurs à plein

Tableau 1 :

Pourcentage de la population des 15-64 ans de la Communauté européenne en éducation et formation au printemps 1994

Tranche d'âge	Total	Hommes	Femmes
15-19	81,3	81,1	81,5
20-24	35,7	35,0	36,4
25-34	11,7	12,7	10,7
35-44	5,8	5,8	5,8
45-54	3,5	3,5	3,5
55-59	1,6	1,6	1,5
60-64	0,6	0,6	0,6
Total	16,7	16,9	16,5



temps et les trois quarts des travailleurs indépendants sont des hommes. Les différences en pourcentages d'éducation et de formation entre ces groupes et d'autres groupes au sein de la population générale feront l'objet d'une analyse ultérieure. Celle-ci expliquera en partie les raisons de la similitude existant entre hommes et femmes dans leurs taux de participation globale à l'éducation et à la formation. Cependant, dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, on a observé une tendance à la réduction de l'écart entre hommes et femmes en matière de participation à la formation.

Dans l'ensemble, pour les tranches d'âge les plus jeunes, les chiffres du tableau 1 sont clairement influencés par le nombre de ceux qui poursuivent encore à temps plein leur éducation à l'école ou à l'université et de ceux qui reçoivent une formation professionnelle initiale à long terme. Dans les tranches d'âge supérieures, ce qui domine est la formation continue parallèlement à l'activité professionnelle. Bien que l'objectif principal de cet article soit de comparer les différents groupes dans l'ensemble de la Communauté européenne, il est important de noter à ce stade que les taux d'éducation et de formation initiales et les taux de formation continue varient selon les États membres. Ce point est illustré par le tableau 2. A titre indicatif, les taux de participation à l'éducation ou à la formation ne sont indiqués que pour les tranches d'âge 15-19 ans et 35-44 ans.

Pour les jeunes, les pourcentages varient entre plus de 90 % pour l'Allemagne, la France et les Pays-Bas et moins de 70 % pour le Royaume-Uni. Les autres pays s'inscrivent entre ces extrêmes. Par contraste, pour les personnes âgées de 35 à 44 ans, les taux de formation de trois pays (Danemark, Pays-Bas et Royaume-Uni) se situent à plus du double de la moyenne communautaire, ce taux atteignant presque le triple dans le cas du Danemark. A l'exception de l'Allemagne, les autres chiffres sont nettement inférieurs, se situant fréquemment à moins de la moitié de la moyenne communautaire. Comme toujours, il faut faire preuve d'une certaine prudence dans l'interprétation de ces chiffres. Des statistiques indiquant la proportion de la population qui suit une formation ne révèlent rien sur la durée ou la

Tableau 2 :

Pourcentage de la population suivant des études ou une formation pour l'ensemble de la Communauté au printemps 1994

Pays	15-19 ans	35-44 ans
Belgique	84,2	2,5
Danemark	87,1	17,0
France	92,5	2,6
Allemagne	93,2	6,1
Grèce	79,7	0,6
Irlande	82,7	3,8
Italie	72,8	2,2
Luxembourg	80,3	2,7
Pays-Bas	91,5	14,0
Portugal	71,2	3,1
Espagne	77,8	2,5
Royaume-Uni	66,9	13,2
Total	81,3	5,8

qualité de cette dernière. Pour les jeunes, il est évident que la plus grande partie de la formation sera de longue durée et mènera à un diplôme reconnu. Par opposition, les adultes suivront une formation souvent beaucoup plus courte, de quelques jours ou quelques semaines seulement.

Même si l'EFT pose des questions sur la durée de la formation reçue, la fiabilité de ces renseignements n'a pas encore été vérifiée et il faut donc les manier avec précaution. Toutefois, l'importance de ce point est illustré par les différences enregistrées entre l'Allemagne et le Royaume-Uni. Des données reprises dans l'EFT de 1992 indiquent qu'en Allemagne, près de la moitié des personnes âgées de 35 à 44 ans qui ont affirmé recevoir un enseignement ou une formation ont déclaré que leur programme d'études durait plus d'un an, seulement 15 % déclarant suivre une formation de moins d'une semaine. En revanche, au Royaume-Uni, la situation était exactement inversée. Si, comme le montre le tableau, une proportion plus élevée des personnes ont déclaré recevoir une formation, 50 % d'entre elles ont affirmé qu'elle durait moins d'une semaine et seulement 22 % participaient à des programmes de plus d'un an. Cela laisse penser qu'en Allemagne, moins d'adultes reçoivent une formation, mais que l'intensité de cette formation est bien plus éle-

« Pour les jeunes, les pourcentages varient entre plus de 90 % pour l'Allemagne, la France et les Pays-Bas et moins de 70 % pour le Royaume-Uni. Les autres pays s'inscrivent entre ces extrêmes. »

« (...) pour les personnes âgées de 35 à 44 ans, les taux de formation de trois pays (Danemark, Pays-Bas et Royaume-Uni) se situent à plus du double de la moyenne communautaire. »

« Des statistiques indiquant la proportion de la population qui suit une formation ne révèlent rien sur la durée ou la qualité de cette dernière.. »



Tableau 3 :

Pourcentage de la population recevant un enseignement ou une formation par tranche d'âge et situation professionnelle dans la Communauté européenne printemps 1994

Situation professionnelle	Total	15-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64
Inactifs	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Actifs	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
Tous employés	10,3	57,8	19,1	10,2	6,8	4,7	3,1	2,0
Temps plein	9,4	52,2	16,3	9,7	6,7	4,7	3,1	1,9
Temps partiel	15,0	72,3	37,2	13,4	7,6	4,9	2,8	2,4
Travailleurs indépendants	3,4	35,7	9,7	4,7	3,3	2,5	1,3	1,0
Chômeurs	9,2	23,0	13,8	9,4	5,3	3,5	1,8	0,9
Total	16,7	81,3	35,7	11,7	5,8	3,5	1,6	0,6

« Dans la population active, les chiffres de toutes les catégories dans les tranches d'âge inférieures sont influencés par la façon dont les modes de formation professionnelle initiale sont liés à l'activité économique. »

« (...) les taux de participation des travailleurs à temps partiel restent élevés dans la plupart des groupes plus âgés. »

vée qu'au Royaume-Uni. Il est également possible que les réponses en Allemagne aient nettement minimisé la participation à des formations de courte durée, malgré le souhait des enquêteurs de collecter des données comparables.

Participation selon la situation professionnelle

Le tableau 3 indique les taux de participation à l'éducation et à la formation pour différents groupes clés au sein de la population. Certains phénomènes intéressants apparaissent clairement.

Le groupe des personnes inactives, tout d'abord, se subdivise en deux sous-groupes : les étudiants à plein temps retardant leur entrée sur le marché du travail et ceux qui, comme les femmes, sont inactifs essentiellement pour des raisons familiales, ou les personnes plus âgées bénéficiant d'une retraite anticipée. Ces facteurs expliquent pourquoi ce groupe a des taux de participation à l'éducation et à la formation plus élevés que la moyenne jusqu'à l'âge de 25-34 ans et plus faibles par la suite.

Dans la population active, les chiffres de toutes les catégories dans les tranches

d'âge inférieures sont influencés par la façon dont les modes de formation professionnelle initiale sont liés à l'activité économique. Ces liens ne sont cependant pas toujours identiques. Dans la catégorie des travailleurs à temps plein, pour la tranche d'âge 15-19 ans, les taux de participation élevés proviennent clairement de ceux qui font leur apprentissage professionnel ou une formation duale liée à leur emploi. Chez les travailleurs à temps partiel, au contraire, les taux élevés de participation sont dus au fait que beaucoup d'étudiants à plein temps travaillent également à temps partiel pour financer leurs études. Dans ce cas, les liens entre études et emploi sont pratiquement inexistantes.

Il est peut-être plus surprenant de constater que les taux de participation des travailleurs à temps partiel restent élevés dans la plupart des groupes plus âgés. Les raisons en seront examinées ultérieurement, dans le cadre des taux d'éducation et de formation des travailleurs de différents secteurs, où les découpages entre temps partiel et plein temps varient également.

En 1994, l'Union européenne comptait quelque 20 millions de travailleurs dits indépendants. Le tableau 3 montre que dans toutes les tranches d'âge, leurs taux de participation à l'éducation et à la formation sont inférieurs à la moyenne et que, même pour les plus âgés, ces taux sont considérablement plus faibles que ceux des personnes inactives. Ces chiffres pourraient indiquer que les travailleurs indépendants sont davantage concentrés dans les professions et secteurs les plus traditionnels de l'économie, moins affectés par les changements technologiques et où le besoin de formation continue est donc moindre. Mais il se pourrait aussi que les travailleurs indépendants aient des difficultés à prendre le temps nécessaire à la formation. Cette explication est sans doute un facteur très important quand on connaît les difficultés, notamment financières, auxquelles sont confrontées les petites entreprises s'agissant d'offrir une formation à leurs employés.

Il est beaucoup plus surprenant de constater les faibles taux de participation des quelque 18 millions de chômeurs de l'Union européenne, car il s'agit d'un



groupe ayant particulièrement besoin de compétences qui les préparent au marché du travail. Ces chiffres peu élevés sont peut-être dus, en partie, au fait que, selon l'enquête, ceux qui seraient normalement considérées comme chômeurs, mais qui suivent l'un des stages professionnels proposés par le gouvernement, sont classés comme employés. Quoi qu'il en soit, les chiffres sont éloquentes et renforcent les désavantages économiques et sociaux des chômeurs dans la Communauté.

Participation par activité et par secteur

Précédemment, il a été indiqué que certaines des raisons qui expliquent la similitude dans les taux de formation des hommes et des femmes, ainsi que le taux élevé de formation des travailleurs à temps partiel, pourraient être révélées par l'analyse des taux de formation selon les secteurs économiques et les activités.

Le tableau 4 montre les pourcentages des employés de 35 à 44 ans recevant un enseignement ou une formation au printemps 1992, par grands secteurs et selon qu'ils travaillent à plein temps ou à temps partiel. Il apparaît que, dans les deux principaux secteurs de l'industrie et des services, il y a peu de différences au niveau des taux de formation des travailleurs à temps plein ou à temps partiel. Cependant, le tableau montre que la formation est presque deux fois plus fréquente dans le secteur des services que dans le secteur industriel. Cela confirme les résultats d'enquêtes nationales effectuées dans les Etats membres révélant le faible niveau de formation continue proposée par certaines industries, comme le bâtiment, alors que le secteur des services financiers présente des taux élevés. Ces deux industries peuvent être considérées comme deux exemples extrêmes. Le bâtiment est caractérisé par un grand nombre de petites entreprises utilisant souvent des compétences traditionnelles acquises durant la formation initiale et peu soumises aux changements technologiques. Dès lors, on peut s'attendre à de faibles taux de formation continue. En revanche, le secteur de la finance est dominé par de grandes entreprises qui ont été récemment soumises à de rapides

Tableau 4 :

Pourcentages des employés âgés de 35 à 44 ans recevant une éducation ou une formation par secteur dans la Communauté européenne au printemps 1992

Secteur	Plein temps	Temps partiel
Agriculture	3,1	2,3
Industrie	3,6	3,5
Services	6,7	6,6
<i>Hommes</i>	<i>6,4</i>	<i>9,6</i>
<i>Femmes</i>	<i>7,2</i>	<i>6,5</i>

changements technologiques et organisationnels et qui ont, de ce fait, besoin de forts investissements en formation continue. Comme pour les autres comparaisons utilisées dans cet article, toute appréciation concernant les différences dans les taux de participation à la formation se doit d'intégrer les différents niveaux de formation qui peuvent être requis.

Le tableau 4 contribue dans une certaine mesure à expliquer la similitude des taux de formation des femmes dans la tranche d'âge montrée précédemment dans le tableau 1, malgré le fait que beaucoup plus de femmes que d'hommes de cette tranche d'âge soient inactives. En 1990, 80 % des femmes de 35 à 44 ans travaillaient dans le secteur des services par rapport à seulement un peu plus de 50 % des hommes. Les taux de formation des femmes ont donc bénéficié de leur forte concentration dans le secteur économique qui offre le plus de formations. Par ailleurs, plus de 80 % des travailleurs à temps partiel dans la tranche d'âge concernée étaient des femmes travaillant dans le secteur des services avec un taux de formation similaire à celui de l'ensemble du secteur. Au total, la position relativement favorable des travailleurs à temps partiel dans le groupe d'âge présenté au tableau 3 est donc due à leur concentration dans les secteurs de l'économie offrant le plus de possibilités de formation.

Enfin, et cela peut être le point le plus important, cet examen des taux d'éducation et formation constitue un aperçu des différences selon les activités. Ces comparaisons sont importantes, car elles montrent l'effet de l'éducation et de la formation initiales sur la probabilité de rece-

« Au total, la position relativement favorable des travailleurs à temps partiel dans le groupe d'âge (...) est donc due à leur concentration dans les secteurs de l'économie offrant le plus de possibilités de formation. »



Tableau 5
Pourcentage des employés à temps plein âgés de 35 à 44 ans recevant une éducation ou une formation par type d'activité dans la Communauté européenne au printemps 1992

Juristes et hauts fonctionnaires	11,7
Professions libérales	11,5
Techniciens & assimilés	7,0
Employés de bureau	4,6
Vente et services	3,7
Travailleurs spécialisés (agriculture & pêche)	1,9
Artisanat et activités commerciales connexes	2,8
Manutentionnaires, opérateurs sur machines	1,9
Activités non spécialisées	2,0
Total	5,5

voir une formation continue ultérieurement.

Les chiffres du tableau 5 sont extraits de l'EFT de 1992. Le tableau ne montre à nouveau que les taux de formation des travailleurs à plein temps de la tranche d'âge 35-44 ans. Cependant, il indique clairement que la formation continue est

plus répandue chez les employés dont les activités ont nécessité une qualification initiale plus poussée, généralement obtenue lors des études ou de la formation initiales. Il serait en effet possible de démontrer que ceux qui font les études ou la formation les plus avancées sont également ceux qui bénéficient le plus de la formation continue durant leur vie professionnelle.

Le schéma décrit ci-dessus est renforcé par les résultats d'enquêtes effectuées dans certains pays, qui montrent que ce sont les employés aux postes les plus élevés qui s'attendent à recevoir une formation continue, tandis que les travailleurs relativement peu qualifiés n'envisagent pas la formation comme un élément important de leur vie professionnelle. Cela tient peut-être au fait que les employés les mieux formés considèrent leur métier comme une carrière qui doit se développer et avancer. En revanche, pour ceux qui ne conçoivent leur travail que comme un simple « boulot », la formation n'est envisageable que si un changement d'emploi s'avère nécessaire.



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 ?

Sur un peu moins de 20 millions de personnes ayant participé à une action de formation continue au cours de l'année 1994, environ 8 millions l'ont fait dans le cadre d'une action de formation professionnelle continue initiée et financée par les entreprises.

Au vu de l'importance de la formation en entreprise, nous avons été amenés à nous poser la question de savoir si - et dans quelle mesure - ces actions peuvent contribuer à la réalisation de l'objectif d'éducation et de formation tout au long de la vie défini par la Commission européenne. Le but du présent article est de confronter cet objectif à la réalité de la formation continue, à ses conditions cadres spécifiques, à ses limites et à ses possibilités.

En conclusion, nous évaluerons dans quelle mesure le concept développé par la Commission en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie peut servir de base pour la définition de la formation continue en entreprise.

Importance et conditions cadres de la formation continue en entreprise en tant qu'élément essentiel de la formation professionnelle continue

En 1994, 19,9 millions de personnes ont participé à une action organisée dans le cadre de la formation continue, qui constitue la base de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les sources disponibles indiquent que leur répartition

dans les différents secteurs de la formation continue¹ était la suivante : (cf. tableau 1)

Au total, pour l'année 1994 et en fonction de la définition retenue pour la formation continue, entre 25 % et 30 % des actifs ont bénéficié d'une action de formation.

Étant donné l'envergure du secteur de la formation continue, les idées développées dans le présent article se limitent à un

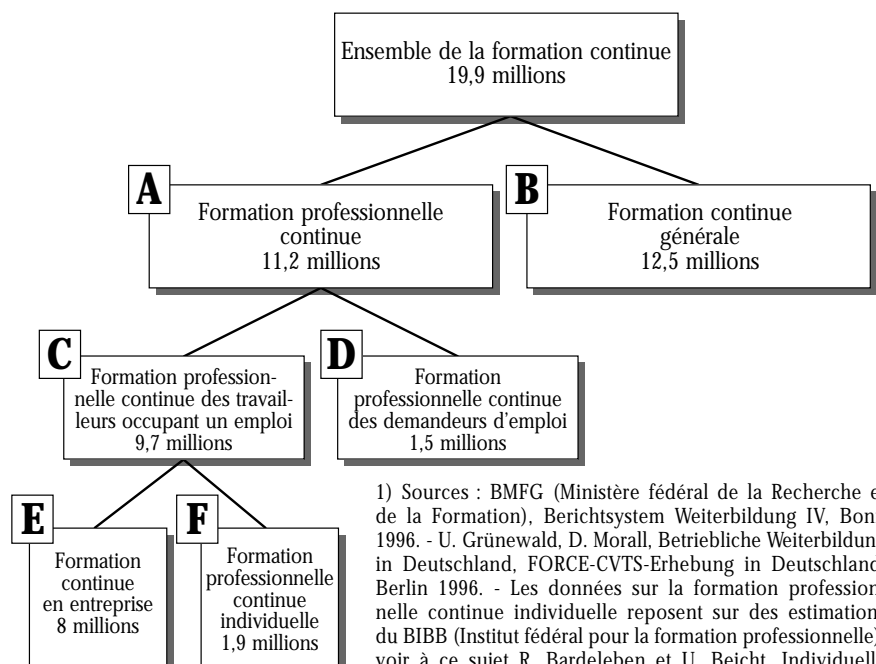


Uwe Grünewald

Depuis 19 ans chef de projet dans les divisions « recherche structurelle » et « recherche comparative internationale » de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (Bundesinstitut für Berufsbildung) à Berlin, il a travaillé sur des projets de recherche empirique dans le contexte national et international.

L'objectif du présent article est d'identifier les rapports et les relations entre, d'une part, le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, dont la Commission européenne a défini le cadre dans son Livre blanc de 1996 et auquel elle a consacré une année de sensibilisation, de motivation et de mobilisation, et d'autre part, un segment spécifique de la qualification professionnelle, à savoir la formation continue en entreprise.

Tableau 1 : nombre de participants à la formation continue



1) Sources : BMFG (Ministère fédéral de la Recherche et de la Formation), Berichtssystem Weiterbildung IV, Bonn 1996. - U. Grünewald, D. Morall, Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, FORCE-CVTS-Erhebung in Deutschland, Berlin 1996. - Les données sur la formation professionnelle continue individuelle reposent sur des estimations du BIBB (Institut fédéral pour la formation professionnelle), voir à ce sujet R. Bardeleben et U. Beicht, Individuelle Kosten der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1996 (à paraître).



« Ces objectifs (de la formation continue en entreprise) sont souvent fixés à court terme, les besoins de qualification apparaissant pour l'essentiel lors des mutations techniques et organisationnelles opérées au sein de l'entreprise. »

secteur spécifique de la formation continue en entreprise :

1. D'une part, nous examinons le domaine de la qualification **professionnelle** (A). Le domaine de la formation continue générale et à caractère social (B) est exclu.

2. D'autre part, les actions de formation continue citées ci-après concernent exclusivement des travailleurs occupant un emploi. Les actions de formation professionnelle continue destinées aux demandeurs d'emploi (D) sont financées et, la plupart du temps, mises en oeuvre dans le cadre de filières différentes. La répartition des participants au sein des différents secteurs de la formation continue pose quelques problèmes, car au cours d'une même année, un actif peut avoir participé à une action de formation professionnelle continue aussi bien en tant que travailleur occupant un emploi qu'en tant que demandeur d'emploi.

3. Le financement et la mise en oeuvre des actions de formation professionnelle continue (C) associe parfois trois acteurs, à savoir le travailleur bénéficiaire, les collectivités publiques (État, collectivités locales, organismes gérés par les partenaires sociaux) et les entreprises. Les idées développées ci-dessous se concentrent sur les actions de formation continue (E) initiées et, dans une large mesure, financées par les entreprises. Les actions de formation professionnelle continue individuelle (E) sont également exclues.

La formation continue en entreprise possède les caractéristiques suivantes :

□ elle requiert un niveau minimal de formation générale. La mise en oeuvre de programmes de formation générale est exceptionnelle, la transmission de qualifications extra-fonctionnelles et interdisciplinaire prend une importance considérable ;

□ elle requiert une formation professionnelle initiale (en Allemagne, il est nécessaire d'avoir suivi avec succès un apprentissage en alternance pour pouvoir bénéficier d'une action de formation secondaire ou spécialisée). Souvent, une expérience professionnelle de plusieurs années est souhaitée ;

□ la réussite de l'action de qualification est la plupart du temps évaluée en fonction des objectifs concrets de l'entreprise. Ces objectifs sont souvent fixés à court terme, les besoins de qualification apparaissant pour l'essentiel lors des mutations techniques et organisationnelles opérées au sein de l'entreprise.

La formation continue en entreprise est sélective

L'exclusion massive des demandeurs d'emploi de ce secteur de la formation continue est un fait établi. Seul un cofinancement public ou l'intervention d'organismes de réinsertion professionnelle permet de garantir l'accès des demandeurs à la formation continue en entreprise. Dans certaines conditions, la formation au sein de l'entreprise de nouveaux travailleurs peut constituer l'alternative la plus économique à une qualification continue au sein du système de formation professionnelle scolaire ou interne.

La formation continue en entreprise exclut également certains groupes de travailleurs.

Globalement, cette sélection n'est pas particulièrement liée au sexe, en dépit des écarts significatifs relevés dans certaines branches, tout particulièrement dans celles qui emploient une main-d'oeuvre majoritairement féminine.

La discrimination intervient davantage en fonction de l'âge. A partir de 45 ans, le pourcentage de travailleurs participant à des actions de formation continue décroît nettement.

C'est au niveau du statut professionnel que la sélection est la plus marquée. Seuls 7 % des travailleurs non qualifiés ou des ouvriers spécialisés ont participé à une action de formation continue en entreprise au cours de l'année 1994, contre 26 % des ouvriers qualifiés ou des employés et 42 % des cadres².

La principale cause de la sélectivité de la formation continue en entreprise réside dans les objectifs et les motivations spécifiques qui guident la demande des entreprises, justifiée par des considérations économiques et non sociales.

2) Les statistiques concernant la formation continue, établies dans le cadre du programme d'action européen FORCE, fournissent des données représentatives sur le profil des bénéficiaires d'actions de formation continue suivant leur sexe, leur âge et leur statut professionnel. Voir à ce sujet : Institut fédéral pour la formation professionnelle, Bureau fédéral des statistiques, la formation continue en entreprise en Allemagne, Berlin 1995 (disponible gratuitement en allemand, en anglais et en français auprès du BIBB à Berlin).



Le rôle des objectifs et les motivations des entreprises dans la définition de la formation continue

Pour les entreprises, la formation continue constitue l'instrument privilégié de l'augmentation de la productivité du travail. Cet argument explique pourquoi la proportion des actions de formation proches de la réalité du travail a considérablement augmenté au cours des dix dernières années.

L'accroissement de la concurrence et l'accélération de la mutation technologique et organisationnelle contraignent les entreprises à éliminer plus rapidement et d'une manière plus proche de la réalité du travail les insuffisances liées aux qualifications.

C'est la raison pour laquelle l'éducation et la formation tout au long de la vie - tout au moins pour les travailleurs occupant des postes et des fonctions clés - constituent une conséquence inévitable de l'apparition d'équipements et de services modernes. Ceux d'entre-eux qui ne sont pas disposés à accroître constamment leurs qualifications professionnelles et à faire un effort d'adaptation aux nouveaux modes d'organisation du travail risquent de perdre leur emploi.

Certaines formes de travail et d'apprentissage, tels que le travail en groupe, exigent un degré élevé de flexibilité et de capacité d'assimilation. L'exclusion des travailleurs « d'un certain âge » (c'est à dire à partir de 45 ans) ou de ceux qui estiment que leur « ancienneté » tient lieu de dispense (par ex., en raison d'une expérience de plusieurs décennies en tant que contremaître d'industrie) n'est plus exceptionnelle.

Les chances particulières d'apprentissage offertes par la formation continue sur le lieu de travail

Le rôle essentiel de la formation continue en entreprise, l'actualité des programmes dispensés ainsi que leur adaptation aux nouvelles conditions de travail sont les éléments qui confèrent à la formation continue en entreprise une importance particulière en tant qu'instrument d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Le danger précis qui menace la formation professionnelle continue, à savoir l'élargissement du fossé entre, d'une part, les qualifications dispensées par des formateurs trop éloignés de la réalité économique et, d'autre part, les connaissances, les compétences et les capacités de réaction dont il faut faire preuve dans le monde du travail, risque de s'accroître.

Les entreprises disposent de nombreuses options en matière de formation continue, que ce soit sur le lieu de travail ou à distance, au sein de l'entreprise ou dans le cadre d'actions externes (les prestataires sont nombreux, mais toutefois relativement rares parmi les écoles et les établissements d'enseignement supérieur général ou spécialisé).

Compétitivité et avantages de la formation continue en entreprise

A la différence de la formation professionnelle initiale, la formation continue interne offre aux entreprises qui investissent dans ce secteur une utilité immédiate. Leurs actions sont généralement courtes et définies dans une perspective à court terme. Elles garantissent l'utilisation du potentiel de qualification de la main d'oeuvre de l'entreprise ou permettent de tirer parti des mutations technologiques ou organisationnelles, ou encore de l'utilisation de machines ou d'installations nouvelles au sein de l'entreprise.

Par le passé, la formation continue avait comme principal avantage pour les salariés de renforcer la sécurité de leur emploi ainsi que leur position concurrentielle au sein de l'entreprise.

Étant donné que les actions de formation continue étaient davantage destinées au personnel permanent plutôt qu'aux travailleurs auxiliaires, la compétitivité de ces derniers sur le marché du travail n'était pas prioritaire.

La mutation structurelle qui s'est produite dans de nombreux secteurs industriels, renforcée par la restructuration de l'économie dans l'ex-RDA, a entamé durablement la sécurité de l'emploi, également pour le personnel d'encadrement et permanent.

« Pour les entreprises, la formation continue constitue l'instrument privilégié de l'augmentation de la productivité du travail. »

« A la différence de la formation professionnelle initiale, la formation continue interne offre aux entreprises qui investissent dans ce secteur une utilité immédiate. »



« Les actions de formation continue mises en place et financées à l'initiative des entreprises constituent un élément central des offres de qualification proposées aux adultes. »

« Il n'est nullement nécessaire d'inciter les travailleurs à participer aux actions de formation continue en entreprise. »

« La présence des établissements d'enseignement secondaire et supérieur parmi les organismes prestataires d'actions de formation continue en entreprise est faible. »

3) Voir à ce sujet : U. Grünewald, D. Moraal, Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen, Berlin 1995, page 21.

En cas de fermeture de leur entreprises, les travailleurs possédant une longue expérience professionnelle complétée par une solide formation continue ont rencontré des problèmes pour faire valoir leur potentiel de qualification auprès d'autres entreprises.

Perspectives et limites de l'utilisation de la formation continue en entreprise en vue de la mise en oeuvre d'un schéma d'éducation et de formation tout au long de la vie

Les idées exposés jusqu'ici étaient destinées à décrire l'importance quantitative ainsi que les conditions cadres spécifiques de la formation continue en entreprise.

Les actions de formation continue mises en place et financées à l'initiative des entreprises constituent un élément central des offres de qualification proposées aux adultes. Toutefois, leur mise en oeuvre est soumise à certaines conditions.

Une comparaison entre la réalité de la formation continue en entreprise et les cinq objectifs énoncés en 1996 par la Commission européenne dans son Livre blanc sur l'éducation et la formation tout au long de la vie permet de dégager les observations suivantes :

Objectif 1 : Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles

Cet objectif ne revêt pas une importance stratégique pour la formation continue en entreprise. L'existence de cette dernière résulte de la nécessité d'adapter le potentiel de qualification de la main-d'oeuvre aux nouvelles exigences professionnelles, aux nouveaux produits et aux nouveaux processus de production. Les actions de formation continue sont, pour l'essentiel, orientées vers la demande et non vers l'offre.

Il n'est nullement nécessaire d'inciter les travailleurs à participer aux actions de formation continue en entreprise. Le danger provient davantage de la non-participation des travailleurs concernés, qui entraîne une fragilisation de leur situation professionnelle ainsi qu'une réduction de leur potentiel de valorisation à l'intérieur de l'entreprise.

Un développement continu du potentiel de qualification assorti d'une perspective de valorisation orientée vers le moyen terme se rapproche des idées développées par la Commission, mais ne constitue toutefois une réalité que pour une petite partie seulement des actions de formation continue en entreprise.

Étant donné qu'en outre, en Allemagne, au niveau des entreprises comme à celui de l'offre des actions de formation continue (que ce soit de la part des chambres de commerce et d'industrie ou de la part des chambres de l'artisanat), il n'existe aucun dialogue entre les employeurs et les travailleurs ou leurs organisations représentatives au sujet de la définition des programmes, les mutations ne peuvent s'opérer que sur des périodes assez longues.

La Commission a choisi la bonne voie - tout comme pour le programme d'action FORCE mis en oeuvre dans la première moitié des années 90 - lorsqu'elle lance des projets transnationaux visant à définir les instruments d'un développement personnel et professionnel intégré, et qu'elle soutient leur diffusion. Toutefois, il convient de veiller, également en Allemagne, à ce que de telles approches ne prennent pas une importance exagérée au sein des entreprises.

Objectif 2 : Rapprocher l'école et l'entreprise

La présence des établissements d'enseignement secondaire et supérieur parmi les organismes prestataires d'actions de formation continue en entreprise est faible. C'est ce que révèlent les données recueillies en Allemagne au cours de l'étude sur la formation continue en Europe menée dans le cadre du programme d'action FORCE. Moins de 7 % des dépenses consenties par les entreprises en faveur d'actions de formation continue externes et environ 1 % de leurs dépenses totales vont à ces établissements³.

La faible utilisation des offres de qualification disponibles dans les établissements secondaires et supérieurs publics provient, dans la plupart des cas, du fait que ces établissements sont éloignés des problèmes de qualification des entreprises.



La tendance de la formation continue en entreprise à s'orienter vers des formes de qualification proches de la réalité du travail réduit encore davantage les chances d'associer les établissements d'enseignement secondaire et supérieur aux actions de formation continue des entreprises. Tant que les établissements d'enseignement technique et universitaire ne feront pas preuve d'un intérêt plus soutenu vis-à-vis des questions liées au développement et de la transmission des qualifications au sein des entreprises, il ne faudra pas attendre d'amélioration en la matière, à l'exception de certaines opérations de coopération menées au niveau tant national par certaines universités, qu'international dans le cadre des programmes de l'Union européenne COMETT et FORCE.

A cet égard, il serait intéressant d'examiner les expériences de certains organismes publics de formation aux Pays-Bas, lesquels, suite à la réorientation politique opérée par les pouvoirs publics, ont été contraints de financer une partie de leurs dépenses propres en proposant aux entreprises une offre de formation, afin de déterminer si, et dans quels domaines, un rapprochement plus soutenu entre le système éducatif et l'économie pourrait être préconisé.

Objectif 3 : Lutter contre l'exclusion

L'objectif premier de la formation continue en entreprise est d'accroître la productivité du travail de la main-d'oeuvre employée. Les entreprises ne sont disposées à supporter le coût de la formation continue de leurs travailleurs que si elles peuvent en retirer un avantage immédiat.

Une réduction de la sélectivité de la formation continue en entreprise n'est donc envisageable qu'au prix d'un cofinancement public de certaines actions de formation, ou par la mise à disposition de moyens provenant d'un autre fonds. Au vu de l'actuelle discussion sur le coût trop élevé des charges salariales annexes en Allemagne, il est tout à fait improbable que les employeurs soient disposés à faire un pas dans cette direction, car la constitution d'un fonds entraînerait un alourdissement des charges des entreprises.

En outre, l'exclusion massive des chômeurs du champ de la formation au sein des entreprises ne pourrait être combattue que par des actions ciblées menées par exemple par le *Bundesanstalt für Arbeit* (Institut fédéral du travail). Même si de nombreux experts considèrent que des actions de formation proches de l'entreprise ou « duales » constituent un instrument optimal pour faciliter la réintégration des demandeurs d'emploi sur le marché du travail, la situation financière délicate du *Bundesanstalt* ne permet pas d'envisager le développement de nouveaux instruments afin d'étendre, à l'avenir, le champ d'action de la formation continue en entreprise à la qualification des demandeurs d'emploi.

Ce sont en fin de compte les projets dont l'envergure est plus réduite qui, en s'inspirant du modèle danois associant la formation continue des travailleurs à l'embauche des chômeurs, représentent l'approche la plus prometteuse.

Dans le cadre de l'initiative ADAPT du Fonds social européen, des réseaux transnationaux sont également mis à l'essai.

Objectif 4 : Maîtriser trois langues communautaires

Même si cet objectif est louable, car il permet de développer une base de communication en vue d'assurer le succès du processus d'intégration au sein de l'Europe, il existe toutefois un écart important entre la fixation d'objectifs et la réalité des entreprises allemandes. En outre, au cours de l'internalisation de l'économie, la proportion des travailleurs qui utilisent une langue étrangère communautaire dans le cadre de leur travail quotidien est limitée. C'est ce qu'ont révélé les analyses sectorielles effectuées dans le cadre du programme FORCE.

La solution la plus fréquemment retenue par les entreprises en cas d'élargissement des relations commerciales ou de délocalisation de sites de production est le recrutement de collaborateurs bilingues. A cet égard, les Etats membres de la Communauté qui possèdent une taille réduite, et tout particulièrement ceux du BENE-LUX, occupent une situation compara-

« Les entreprises ne sont disposées à supporter le coût de la formation continue de leurs travailleurs que si elles peuvent en retirer un avantage immédiat. »



« L'apprentissage de trois langues communautaires comme base d'activité professionnelle ne connaîtra pas un essor significatif au cours des dix prochaines années. »

« Un examen de la faisabilité des objectifs de la Commission en vue de la réorganisation et du développement de la formation continue en entreprise montre clairement qu'il est difficile de concilier la logique présidant à la définition des actions de formation en entreprise avec les objectifs de politique sociale. »

tivement plus avantageuse pour atteindre l'objectif de la Commission.

L'apprentissage de **trois** langues communautaires comme base d'activité professionnelle ne connaîtra pas un essor significatif au cours des dix prochaines années et ne pourra être encouragé que d'une manière très limitée dans le cadre de la formation continue en entreprise.

Dans les cinq à dix années à venir, les travailleurs des pays de l'Union européenne utilisant deux langues dans le cadre de leur travail feront toujours exception et seront limités à certains secteurs clés de l'activité des entreprises, en dépit de la tendance croissante à l'internationalisation et de la globalisation des activités économiques.

Objectif 5 : *Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation*

L'étude de la formation continue en entreprise sous l'aspect de l'investissement constitue une approche intéressante, qui dépasse le cadre de cet article. A cet endroit, nous nous limiterons à deux observations :

- d'une part, la discussion scientifique portant sur la prise en charge réelle des « investissements » en matière de formation continue en entreprise n'est nullement close. La proportion d'actions de formation effectuées en dehors du temps de travail par les salariés, soit en tant que bénéficiaires, soit en tant que formateurs en dehors de leur activité professionnelle, augmente sans cesse.

Les enquêtes actuelles sur la formation continue indiquent que le coût en personnel représente le poste budgétaire le plus important d'une action de formation continue ; toutefois, la différenciation n'est pas suffisamment marquée entre les entreprises qui doivent recourir à du personnel de remplacement lorsque leurs travailleurs effectuent une action de formation continue, et celles qui compensent la perte de temps occasionnée par ces actions par un soutien solidaire des collègues ou un rattrapage du travail pendant les heures de loisirs ;

- d'autre part, il convient d'examiner dans quelle mesure il est envisageable de dé-

velopper certains instruments en vue de rendre transparents, pour l'ensemble des parties intéressées, les résultats des investissements en formation continue, également pour les formes plus récentes d'action de formation proches de la réalité du travail - et dont l'importance ne cesse de croître - ainsi que pour l'expérience professionnelle qui leur fait suite ; une certification de tels processus d'apprentissage permettrait de rentabiliser et d'affirmer les résultats des investissements en matière de formation continue en entreprise.

En Grande-Bretagne, parallèlement aux NVQ (programmes nationaux de qualification professionnelle), un instrument d'« accréditation des connaissances préalables » a été développé. Malheureusement, il n'existe à ce jour aucune expérience permettant d'établir dans quelle mesure il est possible, tout au moins pour des cas individuels, de documenter et, le cas échéant, de certifier le résultat de processus informels d'apprentissage ainsi que d'apprentissage par le travail en termes de productivité.

Conclusion

le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, développé en 1996 par la Commission européenne dans son Livre blanc, doit être apprécié à la lumière, d'une part, du bien-fondé de ses objectifs et, d'autre part, de la faisabilité d'une politique de formation professionnelle orientée vers ces mêmes objectifs en tenant compte de la réalité de l'apprentissage professionnel des adultes dans certains secteurs importants de notre société.

Du point de vue quantitatif, la formation continue en entreprise constitue, également en dehors de l'Allemagne, l'un des plus importants de ces secteurs.

Un examen de la faisabilité des objectifs de la Commission en vue de la réorganisation et du développement de la formation continue en entreprise montre clairement qu'il est difficile de concilier la logique présidant à la définition des actions de formation en entreprise avec les objectifs de politique sociale.

Outre les objectifs qui ignorent la motivation des parties concernées et qui ne



sont donc pas pertinents dans le domaine visé par le présent article (Objectif 1), certains objectifs sont beaucoup trop éloignés de la réalité des entreprises et ne seront pas acceptés avant longtemps dans les relations de travail de l'« Eurotravailleur » (Objectif 3).

Certains autres objectifs constituent des approches intéressantes pour le développement d'instruments de la politique de l'éducation, moyennant une adaptation au

contexte des conditions cadres spécifiques de la « formation continue en entreprise ».

L'objectif du présent article est, en premier lieu, de développer ces approches et, en second lieu, de participer à la discussion dont elles font l'objet, ainsi qu'à un dialogue transnational sur le développement ultérieur de la formation continue en entreprise, ces deux éléments étant d'une importance considérable pour la compétitivité des entreprises européennes.



Jim Hillage

Assistant principal de recherche (Senior Research Fellow) auprès de l'« Institut for Employment Studies » (Institut d'études sur l'emploi), Université de Sussex, où il coordonne les travaux de l'Institut dans le domaine de la formation publique et de la politique de développement.



La formation en entreprise au Royaume-Uni - L'optique des employeurs

Cet article passe en revue la situation actuelle de la formation en entreprise au Royaume-Uni. Alors que les employeurs assurent une certaine formation à la plupart des salariés, dans beaucoup de cas il ne s'agit pas d'une activité systématique et formelle. Assez peu d'entreprises, en effet, proposent une formation méthodique. Les plus actives dans ce domaine sont surtout les grandes entreprises de services, et les principaux bénéficiaires sont les salariés occupant des postes de haut niveau. Pour la politique publique, cela signifie que les actifs dont l'avenir est le plus incertain, à savoir les salariés peu qualifiés, sont aussi ceux qui ont le moins accès à une éducation et une formation qui les aideraient à s'adapter aux exigences changeantes de qualifications émanant du marché du travail.

La formation au Royaume-Uni

D'après l'enquête du printemps 1995 sur les forces de travail, environ 25 % des salariés ont suivi des stages de formation liée à leur emploi dans les 13 semaines précédentes. Parmi ceux qui n'avaient reçu aucune formation, la plupart ont reçu une certaine formation par leur employeur, mais cette formation remontait à plus de 13 semaines avant l'enquête. Le reste, soit environ un tiers de tous les actifs, ont indiqué cependant que leur employeur actuel ne leur avait jamais proposé de formation, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise.

Au cours des dix dernières années, le pourcentage de salariés formés a continuellement augmenté. Le tableau 1 indique l'évolution de la proportion d'actifs en formation dans les quatre semaines précédant l'enquête et montre qu'elle a presque doublé entre 1984 et 1990, passant d'environ 8 % à plus de 15 %. Depuis lors, elle est restée à peu près stationnaire, en raison de la récession. En 1995, 13,1 % des salariés avaient suivi un stage de formation dans les quatre semaines précédant l'enquête¹.

Comparaisons internationales

Il est difficile de comparer les statistiques de différents pays car les définitions et les méthodes de mesure de la participation à la formation continue sont différentes, de même que les systèmes nationaux d'éducation et de formation liées à

l'emploi. Les données disponibles permettent cependant de penser qu'au Royaume-Uni, les probabilités pour les salariés de participer à des actions d'apprentissage en entreprise sont plus élevées que dans la plupart des Etats membres de l'Union européenne, y compris en France, en Allemagne et en Italie. Le Danemark et les Pays-Bas sont les seuls pays où la participation à la formation en entreprise est plus forte (DfEE, 1993).

Il est également difficile de se livrer à des comparaisons basées sur les dépenses de formation. D'après une étude de grande envergure conduite à la fin des années 80, le Royaume-Uni, tous secteurs confondus, a dépensé pour la formation au moins 3 % du revenu national (cf. Ryan, 1991 et Training Agency, 1989). A première vue, ce pourcentage est assez élevé, face à 1 ou 2 % en Allemagne et au Japon ; toutefois, une comparaison serait biaisée du fait que ces deux pays dépensent davantage pour la formation initiale.

L'élément déterminant est le produit de l'éducation et de la formation, c'est-à-dire, les compétences et les qualités de la main-d'oeuvre. A cet égard, il ressort d'analyses comparatives détaillées de la productivité et des compétences dans différents secteurs de production et de services que le Royaume-Uni présente un certain déficit en matière de compétences comparativement à d'autres pays, tels que l'Allemagne (cf. par exemple Steedman, 1989 et Prais, 1989). D'autres données tendent à montrer que ces déficits relatifs ne concernent pas toutes les catégories professionnelles. Aux niveaux de qualification/compétence plus élevés (correspondant au premier cycle de l'enseignement supérieur), le Royaume-Uni

1) En été 1994, le questionnaire de l'enquête sur les forces de travail a été modifié. Il se peut que cela ait influé sur la manière dont les personnes interrogées ont répondu à cette question et que la série de données présente une discontinuité (DfEE, 1996).



est aussi performant que la plupart de ses concurrents (CERI, 1995) : c'est aux niveaux moyen et inférieur que l'écart est sensible. Par ailleurs, il semble que le déficit soit moindre parmi les derniers arrivés sur le marché du travail, qui ont au départ un niveau de qualification plus élevé car depuis quelques années, ils sont plus nombreux à poursuivre une formation à temps plein (DfEE, 1996). Dès lors, les déficits les plus graves sont à rechercher parmi la masse des travailleurs déjà présents sur ce marché du travail.

Modes de formation

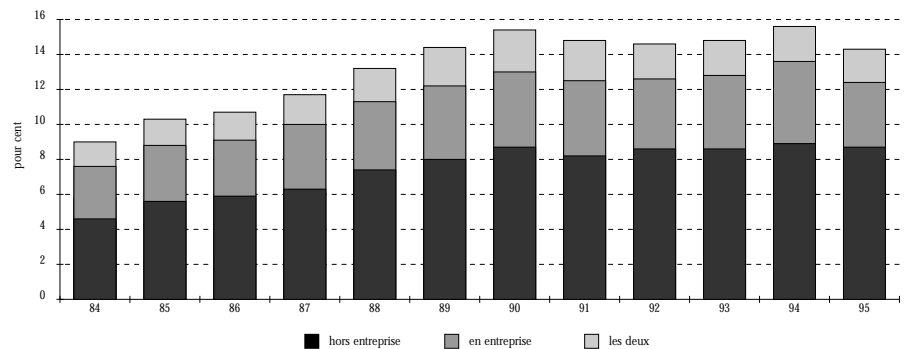
D'après les données figurant au tableau 1, la formation se déroule essentiellement en dehors du contexte du travail, même si elle a lieu plus souvent dans l'entreprise que dans une institution ou un centre de formation. Il semblerait (comme le montre par exemple l'« Industrial Society », 1995) que l'utilisation de certaines techniques, comme l'enseignement à distance et la formation assistée par ordinateur, soient en évolution.

Qui dispense la formation ?

La formation liée à l'emploi est financée essentiellement par les employeurs. Pour les deux tiers des salariés en formation au printemps 1995, les coûts étaient pris en charge par les entreprises. Moins d'une personne sur cinq finançait sa formation par elle-même, et environ 13 % étaient aidées par l'Etat.

Toutefois, les activités de formation des entreprises ne sont pas également réparties. Les chances de bénéficier d'une formation sont plus grandes dans les entreprises plus importantes. De même, d'une manière générale, ces entreprises aident plus facilement leurs salariés s'ils entreprennent une formation, en prenant en charge les frais d'inscription, en accordant des congés de formation payés et en fournissant les manuels et le matériel (cf. par exemple Metcalf et al., 1994). Les entreprises plus petites ont plutôt tendance à s'en remettre à la formation informelle et aux dispositions de l'Etat.

Tableau 1 : Méthode de formation pour salariés en activité recevant une formation liée à leur emploi au cours des quatre dernières semaines



Source : Enquête sur les forces de travail. Au printemps de chaque année.

Pourtant, certains indices laissent à penser que le niveau et le type des activités de formation des petites entreprises varient d'une industrie à l'autre. Le fait que la formation soit informelle ne signifie pas obligatoirement qu'elle ne répond pas suffisamment aux besoins des entreprises et des salariés (Abbott, 1993).

L'existence ou l'absence d'activités de formation ne s'explique pas uniquement par la taille de l'entreprise, mais également par son statut. Dench (1993) a constaté que la majorité des entreprises qui ne formaient pas étaient de petites sociétés individuelles implantées en un seul endroit, ou des unités faisant partie de petites organisations. Dans la mesure où ces entreprises avaient des activités de formation, il était moins probable qu'elles annoncent un accroissement de ces activités que les grandes entreprises.

Le schéma de la formation varie également fortement d'un secteur industriel à l'autre. Comme le montre le tableau 2, environ 20 % des agents de l'administration publique et des personnes qui travaillent dans les secteurs de la santé et de l'éducation ont été formés, contre 10 % seulement dans les industries manufacturières et le bâtiment/travaux publics. De même, les services financiers et le secteur de l'énergie/eau sont des domaines où l'offre de formation est supérieure à la moyenne. La modestie relative de la formation dans les industries de production n'est pas due à une absence de besoins. Au contraire, dans ce secteur, les

« La formation liée à l'emploi est financée essentiellement par les employeurs. (...) Les chances de bénéficier d'une formation sont plus grandes dans les entreprises plus importantes. »

« La modestie relative de la formation dans les industries de production n'est pas due à une absence de besoins. »



« On peut (...) conclure qu'il y a dans la population active une forte demande de formation qui n'est pas satisfaite. »

« Si, d'une manière générale, les femmes ont accès à la formation comme les hommes, la durée moyenne de la formation est plus longue pour ces derniers. »

« (...) les jeunes ont davantage de chances de bénéficier d'une formation que leurs collègues plus âgés. »

employeurs signalent généralement une pénurie de qualifications plus forte que dans le secteur tertiaire, tant public que privé.

Quels sont les bénéficiaires de la formation ?

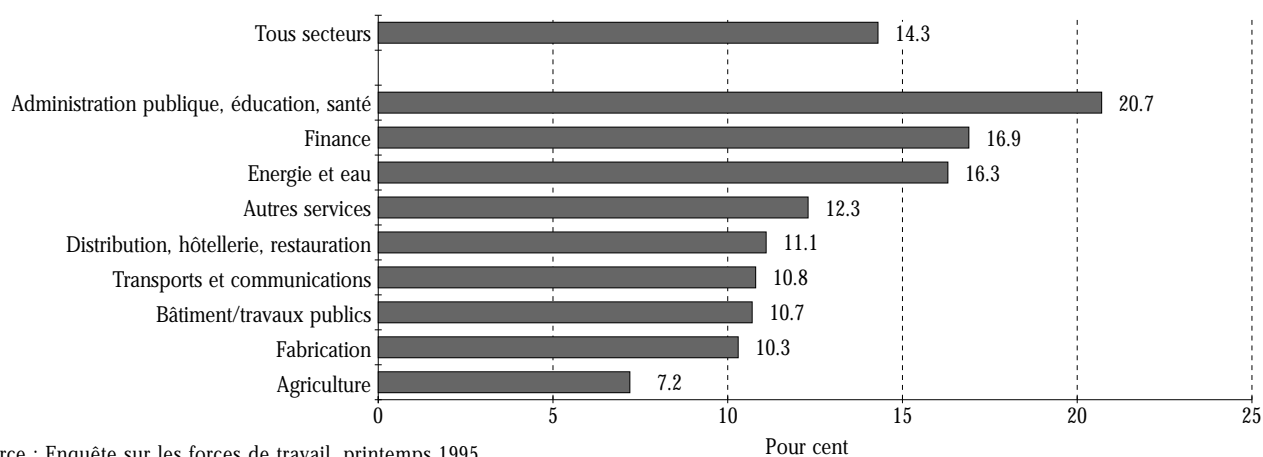
L'accès à la formation dans les entreprises varie selon les professions. Les spécialistes de haut niveau, les techniciens et les cadres sont bien plus susceptibles d'avoir suivi une formation dans les quatre semaines précédant l'enquête que les travailleurs manuels (voir tableau 3). Non seulement les possibilités de formation diminuent proportionnellement au statut professionnel, mais encore, la nature même de la formation varie : plus l'on descend dans la hiérarchie, plus les actions ont des visées à court terme et se concentrent spécifiquement sur l'objet du travail. Metcalf (1994) a constaté que les salariés de haut niveau avaient davantage accès à la formation en vue de la promotion et sans rapport direct avec la profession exercée que ceux occupant des positions moins élevées. Si des besoins objectifs liés à l'emploi et à la progression entrent en ligne de compte dans l'offre de formation, les considérations plus subjectives et stéréotypées sur l'importance d'un individu jouent également un rôle. Cela suggère la possibilité d'un désaccord entre salariés et employeurs sur la question de savoir si le niveau de la forma-

tion est suffisant. Gallie et White (1993) ont constaté l'existence d'un « déficit » de formation, en particulier chez les moins qualifiés, en ce sens que dans ce groupe, la demande de formation est supérieure à l'offre. D'après une enquête récente du syndicat « Manufacturing, Science and Finance » (MSF, 1995), 91 % des adhérents souhaiteraient poursuivre une formation continue. On peut donc conclure qu'il y a dans la population active une forte demande de formation qui n'est pas satisfaite.

Si, d'une manière générale, les femmes ont accès à la formation comme les hommes, la durée moyenne de la formation est plus longue pour ces derniers et l'on relève également certaines différences selon les secteurs et les types d'emploi. Les hommes ont davantage de chances de bénéficier d'une formation que les femmes dans les industries les plus actives dans ce domaine, tandis que les femmes seront sans doute plus souvent formées que les hommes dans les emplois où la formation joue un rôle prépondérant.

En ce qui concerne les classes d'âge, les jeunes ont davantage de chances de bénéficier d'une formation que leurs collègues plus âgés. Comme le montre le tableau 4, 20 % des moins de 20 ans ont suivi une formation, alors que pour les plus de 40 ans, les chances de recevoir une formation sont moins grandes que pour la moyenne des salariés.

Tableau 2 : Pourcentage des salariés recevant une formation liée à l'emploi dans le secteur industriel.



Source : Enquête sur les forces de travail, printemps 1995



Les probabilités de bénéficier d'une formation sont beaucoup moins grandes pour le personnel à temps partiel que pour le personnel à temps plein. Par exemple, d'après l'enquête sur les forces de travail de l'été 1995, 8 % des salariés à temps partiel avaient suivi dans les quatre semaines précédentes des actions de formation liée à leur emploi, contre 14 % des salariés à temps plein.

La formation est donc concentrée sur une partie des forces de travail, à savoir les plus jeunes, le personnel à temps plein, les spécialistes de haut niveau et les cadres. Bien qu'elle se soit développée ces dernières années au Royaume-Uni, la formation ne touche pas de grands pans de la population active. Quelque 30 à 40 % des personnes en âge de travailler n'envisagent pas de pousser plus loin leur éducation ou de suivre une formation continue et l'on ne recense dans les actions de qualification que 7 % des plus de 25 ans.

Pourquoi les employeurs forment-ils ?

La taille de l'entreprise, le secteur et des motifs professionnels ne sont que quelques-unes des raisons de l'existence de différents schémas de formation au Royaume-Uni. L'influence de l'environnement changeant des entreprises et la manière dont elles répondent à cette évolution, sous la forme de nouveaux produits

et services et de nouvelles méthodes de travail ainsi que par l'application de nouvelles technologies jouent un rôle plus important à cet égard.

Prenons, comme exemple des premières raisons énumérées, le secteur de la santé et de la sécurité. Le type le plus courant de formation hors entreprise est la formation d'agents de santé et de sécurité (PAS, 1995). Il semble que la formation en matière de santé et de sécurité s'est renforcée au cours des dernières années, suite à des réglementations d'inspiration communautaire sur les risques dominants tels que l'utilisation de dispositifs d'affichage sur écran (VDU) et le traitement manuel. Afin de se conformer aux nouveaux règlements, les entreprises forment des cadres aux techniques de contrôle et sensibilisent l'ensemble de leur personnel aux questions de santé et de sécurité sur le lieu de travail (Industrial Society, 1995).

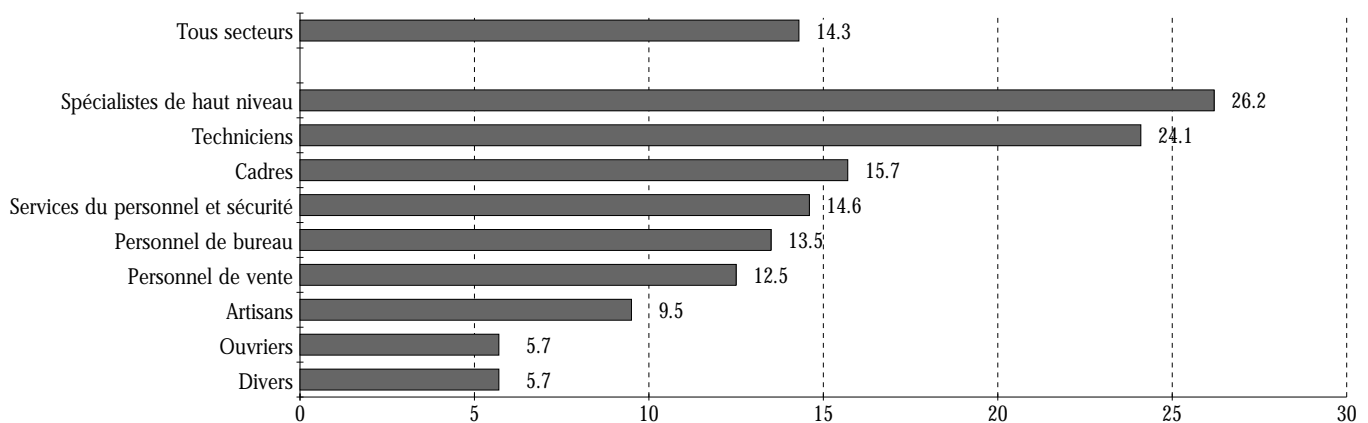
On trouvera un exemple du second groupe de raisons dans une enquête récente de Williams sur le secteur du tourisme et des voyages du R.U. (1996). Williams a en effet constaté que l'initiation des personnes aux nouveaux produits et services et à l'emploi des nouveaux matériels était considérés de loin comme étant la principale raison de les former.

Dench (1995) a constaté qu'il y avait un lien étroit entre les changements affec-

« Les probabilités de bénéficier d'une formation sont beaucoup moins grandes pour le personnel à temps partiel que pour le personnel à temps plein. »

« La taille de l'entreprise, le secteur et des motifs professionnels ne sont que quelques-unes des raisons de l'existence de différents schémas de formation au Royaume-Uni. L'influence de l'environnement changeant des entreprises et la manière dont elles répondent à cette évolution, sous la forme de nouveaux produits et services et de nouvelles méthodes de travail ainsi que par l'application de nouvelles technologies jouent un rôle plus important à cet égard. »

Tableau 3 : Répartition par type de profession des salariés bénéficiant d'une formation liée à l'emploi.

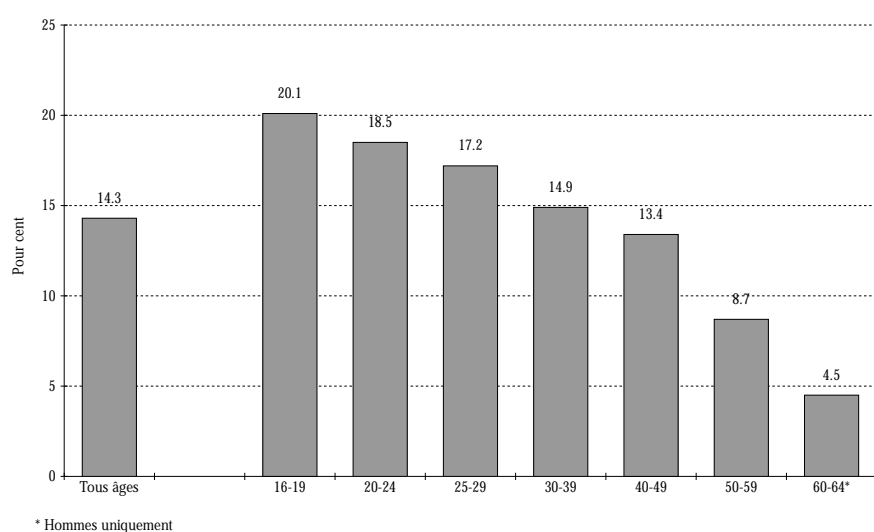


Source : Enquête sur les forces de travail, printemps 1995

Pour cent



Tableau 4 : Classification par âge des salariés bénéficiant d'une formation liée à leur emploi



* Hommes uniquement

Source : Enquête sur les forces de travail, printemps 1993

« Les employeurs qui ne forment pas : si tant est qu'ils proposent une formation formelle à leurs salariés, celle-ci est limitée. »

« Les formateurs ad hoc ou informels - les employeurs proposant une formation formelle afin de répondre à des besoins spécifiques. »

« Les formateurs formels et systématiques - les employeurs adoptant une approche plus formelle, voire stratégique, de la formation. »

tant le poste de travail et la formation. Il ressort de son étude qu'une grande partie des entreprises proposant une formation ou rapportant une intensification des actions de formation avaient modifié leurs méthodes de travail, leurs structures d'organisation, leurs technologies ou leur matériel, ou encore leurs produits ou leurs services. Un thème commun sous-jacent à leur réponse à ces changements est la nécessité d'améliorer les normes de qualité.

Cependant, le changement en soi n'est pas le seul élément qui importe ; la manière dont les employeurs y réagissent et leur approche de la formation - dynamique, stratégique ou plutôt pragmatique, *ad hoc* - jouent aussi un rôle. Plusieurs études (p. ex. Felstead et Green, 1993, Metcalf, 1994 et Dench, 1993) considèrent que le choix de l'une ou l'autre de ces deux approches est déterminant pour l'offre de formation.

Selon Metcalf, les entreprises qui penchent pour une approche plus stratégique (à savoir, celles qui essaient de contrôler leur environnement de travail et d'anticiper le changement) ont davantage d'activités de formation tant sur le plan général, qu'à l'adresse des salariés occupant les emplois de niveau inférieur en particulier. Cela s'explique en partie par l'ampleur des changements auxquels sont confrontées ces entreprises, car elles répondent de

manière dynamique aux transformations du marché et autres, mais cela reflète également une conscience plus aiguë de la nécessité de disposer de personnel bien formé et de tirer profit des avantages de la formation.

Stratégies de formation des employeurs

A partir de l'analyse de la bibliographie et de nos travaux dans ce domaine, nous sommes en mesure de tirer certaines conclusions sur les conceptions générales des employeurs britanniques en matière de formation et de développement des compétences de leurs salariés. Globalement, on peut distinguer quatre principaux profils d'employeur, qui se définissent ainsi :

Les employeurs qui ne forment pas : si tant est qu'ils proposent une formation formelle à leurs salariés, celle-ci est limitée. Ils s'en remettent en très grande partie à un personnel expérimenté, qui a acquis ses compétences à force d'exercer, depuis de nombreuses années, les tâches que l'on attend de lui, et embauchent le personnel ayant déjà le niveau de compétence requis.

Les formateurs ad hoc ou informels - les employeurs proposant une formation formelle afin de répondre à des besoins spécifiques : par exemple, ils organisent des stages ponctuels en vue de l'introduction d'un nouveau procédé ou d'une nouvelle technologie, pour répondre aux besoins d'une nouvelle recrue ou encore à la demande de salariés occupant des postes-clés. La formation peut conduire à une qualification, mais cela n'est pas la norme ; généralement, les actions ne sont ni méthodiques ni planifiées ; elles sont programmées plutôt selon les besoins et ce sont des salariés confirmés qui font office de formateurs. Ce type de formation se caractérise par l'absence de démarche systématique (pas de plan de formation, d'évaluation, etc.). Il n'est pas toujours clairement en rapport avec les besoins de l'entreprise ou des salariés.

Les formateurs formels et systématiques - les employeurs adoptant une approche plus formelle, voire stratégique, de la formation et qui sont susceptibles d'adopter



des plans de formation, ainsi que des systèmes qui leur permettent d'identifier les besoins de formation et d'évaluer l'efficacité de leurs actions. La formation qu'ils proposent a lieu tant en entreprise qu'à l'extérieur, en fonction des besoins de l'entreprise. Des cadres opérationnels ainsi que des spécialistes de la formation peuvent coopérer avec tout le personnel pour identifier les besoins de formation et y répondre.

Les « organisations apprenantes ». Ce terme est employé dans différents contextes pour décrire divers concepts organisationnels (cf. Guest, 1995). Dans son acception la plus ambitieuse, il désigne les organisations qui se transforment et évoluent constamment et dont les salariés cherchent et apprennent ensemble à s'adapter à de nouvelles conditions. Dans le contexte qui nous intéresse ici, nous retiendrons une signification plus modeste de ce terme, servant à décrire les organisations offrant à leur personnel des possibilités de suivre une formation (professionnelle ou non) formelle. Ces organisations reconnaissent également que les compétences s'acquièrent par des moyens moins formels, tels que le travail sur des projets, le travail sous la conduite de personnes expérimentées et le tutorat, ainsi que les techniques de l'enseignement à distance. Elles ne se distinguent pas seulement par la gamme des possibilités d'apprendre qu'elles offrent, mais aussi par leurs objectifs : les salariés apprennent tant pour répondre aux exigences actuelles et futures de leur entreprise, qu'afin d'assurer leur évolution personnelle.

Il est évident qu'aucun employeur n'est susceptible de cadrer parfaitement avec un seul de ces profils. Certains auront des stratégies différentes pour différents groupes de personnel. Par exemple, les cadres ou les spécialistes de haut niveau ne seront pas logés à la même enseigne que les autres salariés. Néanmoins, on peut penser que la plupart des entreprises britanniques correspondent plutôt à l'une des deux premières définitions. Celles qui entrent dans la troisième catégorie sont assez peu nombreuses, de même que celles qui ont atteint le niveau d'« investisseurs dans les ressources humaines » (« Investors in People ») (voir ci-dessous), où travaillent moins de cinq pour cent de la totalité des salariés. Encore moins nombreuses sont les entreprises de la qua-

trième catégorie, même si un certain nombre d'organisations de toutes tailles prétendent viser ce modèle.

Implications politiques

Comme nous l'avons constaté, au Royaume-Uni, la formation en entreprise concerne les plus jeunes, les spécialistes de haut niveau et les cadres à temps plein. Une grande partie des salariés, en particulier ceux qui occupent des emplois semi-qualifiés et non qualifiés, n'a que peu de possibilités de se former sur le lieu de travail. Pourtant, le nombre de ces emplois diminue et diminuera sans doute encore à long terme et une bonne partie de ceux qui resteront exigeront probablement un niveau de compétence plus élevé. Environ la moitié des travailleurs manuels qualifiés et non qualifiés indiquent que l'on exige d'eux davantage de compétences (PSI, 1993), notamment diversifiées, ainsi qu'une plus grande autonomie dans l'exécution de tâches de différents niveaux.

La réponse de la politique à la question des niveaux actuels de compétence de la population adulte se situe à trois niveaux.

En premier lieu, le gouvernement a réformé le système des qualifications professionnelles et il est en train de mettre en place les « *National Vocational Qualifications* », (NVQs), ou nouvelles qualifications nationales. Ce système vise à promouvoir la formation qualifiante en la rendant plus accessible et en facilitant la transférabilité et la progression à l'intérieur des champs de compétence et entre eux. Le démarrage est néanmoins assez lent et peu de personnes se sont orientées jusqu'ici vers ces formations au niveau de l'éducation formelle et de l'entreprise.

De leur côté, les pourvoyeurs de formation et les établissements d'éducation continue et supérieure ont été incités à être mieux à l'écoute du marché du travail, des employeurs comme des individus, et à élargir l'accès à leurs cours.

En deuxième lieu, le gouvernement a mis en oeuvre une politique d'incitation et d'exemple à l'aide de différents instruments :

« Les « organisations apprenantes ». (...) les organisations offrant à leur personnel des possibilités de suivre une formation (professionnelle ou non) formelle. »



« Encourager l'éducation et la formation continues en entreprise semble être un élément-clé de toute politique future. »

« (...) l'intérêt des politiques s'est porté plus récemment sur le développement de « comptes individuels de formation » alimentés par les entreprises et l'Etat et sur lesquels les individus pourraient prélever des fonds pour financer une formation approuvée. »

□ Objectifs nationaux pour l'éducation et la formation - y compris les objectifs tout au long de la vie - qui visent à mener la population active à un niveau de compétence déterminé d'ici l'an 2000.

□ Investisseurs dans les ressources humaines - une norme nationale pour les activités de formation et de promotion des employeurs.

□ Diplômes nationaux en formation - reconnaissance de la qualité et de l'innovation dans la formation en entreprise.

Enfin, les imperfections spécifiques doivent être corrigées par un certain nombre d'interventions, limitées, de l'Etat sur le marché. Ces interventions concernent les employeurs, en particulier les petites entreprises, et les individus, sous forme d'aides, notamment de prêts consentis aux personnes en formation (*Career Development Loans*).

L'Etat peut se prévaloir d'une certaine amélioration des performances de la formation depuis dix ans, de l'accroissement des actions de formation et de la hausse du niveau de compétence. Cependant, nous n'avons pas l'assurance que les progrès accomplis soient suffisants pour avoir des incidences significatives sur la compétitivité du pays en général, c'est-à-dire s'ils permettront d'atteindre les objectifs nationaux fixés pour l'an 2000 et, plus particulièrement, de résoudre le problème de la forte polarisation, qui ira peut-être en s'amplifiant, des possibilités d'apprentissage et de leurs résultats.

Encourager l'éducation et la formation continues en entreprise semble être un élément-clé de toute politique future. Cela

signifie encourager un nombre croissant d'employeurs à envisager la formation comme une activité plus formelle et plus systématique, ou même à considérer davantage l'approche des « organisations apprenantes ». D'après l'évaluation des « Investisseurs dans les ressources humaines », il semblerait que cette approche ait un impact positif sur la formation des groupes moins qualifiés (Spilsbury, 1995).

Plusieurs idées ont été avancées (p. ex. Layard, 1994, Senker, 1994). Globalement, elles s'articulent autour de trois axes :

□ en premier lieu, on pourrait envisager la réinstauration d'une sorte de taxe de formation versée par les employeurs pour alimenter un fonds de formation central, éventuellement sectoriel ;

□ en deuxième lieu, on pourrait encourager les employeurs à atteindre les normes des « Investisseurs dans les ressources humaines » en leur consentant des allègements fiscaux, l'exemption fiscale, etc.

□ en troisième lieu, l'intérêt des politiques s'est porté plus récemment sur le développement de « comptes individuels de formation » alimentés par les entreprises et l'Etat et sur lesquels les individus pourraient prélever des fonds pour financer une formation approuvée (par exemple pour acquérir une qualification professionnelle).

Si l'efficacité du système de formation du Royaume-Uni ne continue pas de s'améliorer, le prochain gouvernement, de quelque bord qu'il soit, devra certainement examiner au moins quelques-unes de ces idées.



Bibliographie

Abbott B., « Training Strategies in Small Service Sector Firms : Employer and Employee Perspectives », *Human Resource Management Journal*, vol. 4 no. 2, hiver 1993/94.

Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 1995 *Education At A Glance : OECD Indicators*, OCDE, Paris, France.

Dench S., 1993, *The Employers' Manpower and Skills Practices Survey : Why Do Employers Train ?* Employment Department Social Science Research Branch, Working Paper No. 5, Department for Education and Employment, Londres, Royaume-Uni.

DfEE 1993, *Training Statistics, 1993*, Department for Education and Employment, Londres, Royaume-Uni.

DfEE 1996, *Labour Market and Skill Trends*, Department for Education and Employment, Londres, Royaume-Uni.

Felstead A. et Green F., 1993, *Cycles of Training ? Evidence from the British Recession of the Early 1990s*, University of Leicester, Leicester, Royaume-Uni.

Gallic D. et White M., 1993, *Employee commitment and the skills revolution*, Policy Studies Institute, Londres, Royaume-Uni.

Guest D. et MacKenzie Davey K., *The Learning Organisation : Hype or Help ?*, Career Research Forum, Londres, Royaume-Uni.

Industrial Society, 1995, *Training Trends 15, July 1995*, Industrial Society, Londres, Royaume-Uni.

Layard R., Mayhew K. et Owen G., 1994, *Britain's Training Deficit*, Centre for Economic Performance, Avebury, Royaume-Uni.

Manufacturing, Science and Finance (MSF), 1995, *Experiences of Vocational Education and Training*, MSF, Londres, Royaume-Uni.

Metcalf H., Walling A. et Fogarty M., *Individual Commitment to Learning : Employers' Attitudes*, Employment Department Research Series No. 40, Department for Education and Employment, Londres, Royaume-Uni.

Policy Studies Institute (PSI), 1993, *Employment in Britain Survey*, Policy Studies Institute, Londres, Royaume-Uni.

Prais S., Jarvis V. et Wagner K., « Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany : Hotels », *National Institute Economic Review No. 130*, novembre 1989, NIESR, Londres, Royaume-Uni.

Public Attitude Surveys (PAS), 1995, *Skills Needs in Britain 1995*, PAS, High Wycombe, Royaume-Uni.

Ryan P., « How Much Do Employers Spend on Training ? An Assessment of the 'Training in Britain' Estimates », *Human Resource Management Journal*, Vol. 1 No. 4, été 1991.

Senker P., *Training Levies in Four Countries : Implications for British Industrial Training Policy*, report to the Engineering Authority, octobre 1994.

Spilsbury M., Moralee J., Hillage J. et Frost D., 1995, *Evaluation of Investors in People in England and Wales' Report No. 289*, Institute for Employment Studies, Brighton, Royaume-Uni.

Steedman H. et Wagner K., « Productivity, Machinery and Skills : Clothing Manufacture in Britain and Germany », *National Institute Economic Review No. 128*, mai 1989, NIESR, Londres, Royaume-Uni.

Training Agency, 1989, *Training in Britain : A Study of Funding, Activity and Attitudes*, Sheffield, Royaume-Uni.

Williams M., Hillage J., Hyndley K., 1996, *Employment and Training in the Travel Services Industry*, rapport de l'Institute for Employment Studies à la Travel Training Company, Brighton, Royaume-Uni (non publié).



Jean-François Germe
Professeur de l'université au Conservatoire national des arts et métiers. Paris.

François Pottier
Responsable de l'observatoire des études et des carrières du Conservatoire national des arts et métiers.

En France, la formation professionnelle continue s'est considérablement développé au cours des vingt dernières années. L'essentiel de ce développement s'est fait à l'initiative des entreprises ou de l'Etat dans le cadre des politiques d'insertion professionnelle. Par contre, le rôle de l'initiative individuelle dans l'accès à la formation reste minoritaire. Il est paradoxal de constater que la population la plus mobile et qui a le plus intégré l'évolution du marché du travail accède plus difficilement à la formation professionnelle que la population stable au sein des entreprises. Une évolution des conditions d'emploi et de l'offre de formation sont nécessaires pour que la formation tout au long de la vie soit en mesure d'accompagner les parcours professionnels aujourd'hui très divers de la population active.

Les formations continues à l'initiative des individus en France : déclin ou renouveau ?

La vision de l'évolution des sociétés européennes, présentée dans le Livre blanc de l'Union européenne « Apprendre et enseigner : vers la société cognitive », met fortement en avant les apprentissages, l'accès à la compétence et à la connaissance comme les questions clés d'une adaptation de l'ensemble européen à la globalisation des économies, aux changements technologiques et sociaux. Il découle de cette vision une orientation politique : la formation tout au long de la vie. La formation tout au long de la vie ne désigne pas seulement l'enchevêtrement nécessaire, tout au long de la vie, de la formation, de l'éducation et des autres activités sociales ou économiques. Dans la perspective européenne, elle prend des caractéristiques particulières.

En premier lieu, l'accent est mis sur la responsabilité, la motivation et l'initiative de tous les individus dans l'acquisition de savoirs et l'acquisition de compétences. L'individu doit devenir acteur de sa propre formation, c'est-à-dire être capable de prendre des initiatives et de faire les choix qu'il juge nécessaires.

En second lieu, la formation tout au long de la vie est présentée comme une réponse ou une contrepartie aux évolutions de l'emploi. Une plus grande flexibilité du marché du travail et de l'emploi au sein des entreprises exigerait des mobilités plus fréquentes et une adaptation constante de l'individu en termes de compétences et de savoirs détenus.

Enfin, une multiplication des formes d'acquisitions des savoirs résulte de la montée de l'information et de ses technologies dans la société comme dans les formations (outils multimédias de formation).

La formation tout au long de la vie serait donc en quelque sorte un idéal, aujourd'hui plus aisément accessible, en raison des transformations concernant l'accès à l'information et aux connaissances.

En ce sens, la formation tout au long de la vie est-elle une réalité vers laquelle nous progressons ? Les évolutions passées et actuelles du marché du travail et des systèmes de formation renforcent-elles le rôle de l'initiative individuelle dans l'accès à la formation professionnelle continue ? Les évolutions du marché du travail, la flexibilité et la précarité accrue, s'accompagnent-elles d'un développement des formations professionnelles continues ? Autrement dit, la formation tout au long de la vie est-elle poussée ou au contraire freinée par le mouvement réel des systèmes de formation et d'emploi ? Quels en sont les obstacles ?

Cet article essaye de répondre à ces questions en se limitant au cas de la France et en s'attachant plus particulièrement à l'évolution de la place de l'initiative individuelle dans la formation et du lien entre le marché du travail et la formation professionnelle.

Le poids des formations à l'initiative individuelle

Au cours des trente dernières années, la formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue, a connu un développement considérable en France.

Ce développement de la formation professionnelle continue s'est inscrit dans le



cadre d'un accord entre les partenaires sociaux datant de 1970 et d'une loi (1971). Pour son principal inspirateur, Jacques Delors, la politique de formation permanente que tente d'initier la loi, a notamment pour objectifs de permettre « à chaque homme et à chaque femme de faire face aux changements, plus ou moins prévisibles qui se produisent dans la vie professionnelle...et de contribuer à la lutte contre l'inégalité des chances »¹.

L'objectif d'adaptation au changement passe par une obligation de participation des entreprises au financement de la formation professionnelle continue (loi de 1971) couvrant aussi bien les salaires pendant la formation que les dépenses pédagogiques (actuellement 1,5 % de la masse des salaires bruts). Les entreprises peuvent s'acquitter de cette obligation soit en organisant la formation de leurs salariés dans le cadre d'un plan de formation négocié avec les représentants du personnel au sein de l'entreprise, soit en versant à un organisme mutualisateur le montant de l'obligation qui permet alors la réalisation de formations notamment pour les petites et moyennes entreprises.

Le second objectif, l'égalité des chances, est mis en œuvre dans le cadre d'un droit individuel permettant aux salariés de suivre une formation sur leur temps de travail et à leur initiative. C'est ce qu'on appelle le Congé Individuel de Formation (CIF, avenant de 1976), qui offre la possibilité aux salariés de partir en formation sans rompre leur contrat de travail, en bénéficiant du maintien de l'essentiel de leur rémunération et de l'indemnisation des coûts de formation. D'autres dispositifs s'inscrivaient dans le cadre de cet objectif. Il s'agit principalement de l'offre de formation dite « de promotion sociale » qui, financée par l'État, propose des formations, souvent diplômantes, que les individus peuvent suivre librement en dehors de leur temps de travail et à leur seule initiative. Les formations supérieures, proposées par le Conservatoire national des Arts et Métiers dans toute la France, en sont un exemple type. L'application de l'objectif d'égalité des chances propose aux individus, qui n'ont pas pu ou pas voulu poursuivre leur formation initiale, la possibilité de reprendre une formation approfondie, professionnelle ou générale. Elle est le plus sou-

vent sanctionnée par la délivrance d'un diplôme identique à ceux délivrés en formation initiale et dont la possession doit en principe permettre une progression professionnelle et sociale importante. La promotion sociale témoigne, a contrario, de la reconnaissance du rôle déterminant et croissant de la formation initiale dans l'accession à la hiérarchie des diverses catégories socioprofessionnelles.

Le développement de la formation professionnelle continue

La loi de 1971 sur la FPC a dynamisé la formation des salariés pour répondre aux besoins de formation des entreprises. Le nombre de stagiaires financés par les entreprises a doublé en quinze ans : il passe de 2 millions en 1980 à 4 millions de personnes en 1994. Les montants financiers concernés sont très importants : 47 milliards de francs en 1994 (frais de fonctionnement de la formation et de rémunération des stagiaires). Ces dépenses représentent 3,33 % de la masse salariale des entreprises de plus de 10 salariés, ce qui est le double de l'obligation légale. Cependant, il s'agit principalement de formations courtes ou très courtes (la durée moyenne des stages entrant dans les plans de formation des entreprises est de 42 heures) visant l'adaptation des salariés aux postes de travail.

Parallèlement à cette progression de l'effort de formation des entreprises, l'augmentation du chômage à partir de la fin des années 1970 et les difficultés croissantes de l'insertion professionnelle des jeunes ont entraîné un développement des programmes de formation, destinés aux jeunes et adultes en difficulté sur le marché du travail, à l'initiative de l'État ou des Régions, qui touchent désormais deux millions de personnes contre un million voilà quinze ans. Là encore, les masses financières en jeu sont très importantes : 33,3 milliards de francs en 1994. La durée moyenne des formations est plus longue que dans les formations précédentes : environ 280 heures.

Ainsi, en ce qui concerne les seules formations professionnelles continues, environ 6 millions de personnes suivent donc chaque année des stages de formation sur la base d'un financement de l'État ou des entreprises pour une population active

« Ce développement de la formation professionnelle continue s'est inscrit dans le cadre d'un accord entre les partenaires sociaux datant de 1970 et d'une loi (1971). »

« La loi de 1971 sur la FPC a dynamisé la formation des salariés pour répondre aux besoins de formation des entreprises. (...) il s'agit principalement de formations courtes ou très courtes (...) visant l'adaptation des salariés aux postes de travail. »

« Parallèlement (...) l'augmentation du chômage à partir de la fin des années 1970 et les difficultés croissantes de l'insertion professionnelle des jeunes ont entraîné un développement des programmes de formation, destinés aux jeunes et adultes en difficulté sur le marché du travail, à l'initiative de l'État ou des Régions (...) »

1) « Genèse d'une loi et stratégie du changement » Jacques Delors. Formation emploi N°34. Avril - Juin 1991. CEREQ. Documentation Française. p. 31



« (...) le poids relatif des formations continue à l'initiative individuelle dans l'ensemble des formations continues est faible et en diminution. (...) L'entrée dans ces formations résulte strictement d'une initiative individuelle et les motifs de l'entrée en formation ne peuvent être compris qu'en termes de projet professionnel (...) »

salariée d'environ 18 millions de personnes.

Les formations à l'initiative individuelle

Qu'en est-il des formations suivies par des adultes à leur seule initiative, en dehors du temps de travail, ou grâce au congé individuel de formation ?

Les congés individuels de formation (CIF) concernaient en 1994, 38 200 personnes. La durée moyenne du congé était de 1 075 heures et le coût moyen de 114 000 francs². Mais la population adulte suivant une formation à son initiative excède largement celle bénéficiant d'un congé individuel de formation. Elle peut être évaluée aujourd'hui à au moins 500 000 personnes. Le chiffrage est difficile et suppose un examen des publics des diverses institutions de formation existantes.

Ainsi, plus de 160 000 personnes inscrites dans les universités, soit 12 % environ des effectifs, sont des adultes qui suivent les filières traditionnelles de l'université ou sont inscrits à titre personnel dans des stages de formation continue. Le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), qui représente le plus ancien organisme de formation supérieure des adultes en cours du soir, rassemble également plus de 90 000 personnes à Paris et dans les quelque cinquante centres associés en province, ou dans ses instituts professionnels spécialisés (PIEUCHOT 1996). Les lycées professionnels du ministère de l'Éducation nationale, organisés en réseaux locaux (les GRETA), assurent une part importante de formation d'adultes ouvriers ou employés à la demande des entreprises. Mais en 1993, ils ont inscrit plus de 35 000 adultes venus se former de leur propre initiative. De nombreuses municipalités organisent aussi des formations professionnelles. Par exemple, la ville de Paris organise depuis des décennies des cours du soir dans une gamme très large d'activités professionnelles, culturelles ou artistiques. Ces cours concernent en période récente plus de 25 000 personnes (NICOLAS & TREMBLAY 1996). Enfin, une grande variété d'associations culturelles, professionnelles, syndicales ou politiques assurent un nombre très important d'heures de formation pour un public varié. Les seules associations

phylotechniques de Paris et de la proche banlieue accueillent en formation plus de 10 000 personnes par an. Enfin, plus de 200 000 personnes sont inscrites à leur initiative à des cours par correspondance au Centre national d'enseignements à distance (CNED). Il s'agit le plus souvent de jeunes, ayant quitté prématurément le système éducatif, qui souhaitent obtenir un diplôme supérieur ou se présenter à l'un des nombreux concours de la fonction publique.

Six millions de personnes d'un côté contre un demi millions de l'autre : le poids relatif des formations continues à l'initiative individuelle dans l'ensemble des formations continues est faible et en diminution. Si elles représentaient près du quart des stagiaires en 1980, elles n'en représentent plus que 8 % aujourd'hui (BERTON 1996).

Ces 500 000 personnes se distinguent assez nettement des populations qui suivent une formation dans le cadre de leur entreprise ou dans le cadre des programmes de lutte contre le chômage. Il s'agit d'un public particulièrement mobile sur le marché du travail. L'entrée dans ces formations résulte strictement d'une initiative individuelle et les motifs de l'entrée en formation ne peuvent être compris qu'en termes de projet professionnel individuel dont la réalisation est recherchée en utilisant la formation comme une ressource. Certes, l'initiative individuelle peut parfois jouer un rôle dans le cadre des formations financées par les entreprises et dans le cadre des formations des programmes de lutte contre le chômage. Cependant, ce rôle n'est que marginal. Notamment, les formations relevant de la gestion des ressources humaines dans les entreprises ont pour première finalité la plus grande adaptation possible des personnes aux besoins de l'entreprise et du poste de travail qu'elles occupent. Elles ne s'organisent que très peu en fonction des besoins résultant des parcours professionnels des individus. Le rôle de l'initiative individuelle est plus important pour ce qui concerne les formations résultant des politiques publiques de l'emploi. Mais, ces dernières exigent de l'individu une position particulière : être au chômage. Elles ne peuvent accompagner la vie professionnelle que de façon ponctuelle et dans une situation d'urgence.

2) Le CIF concernait 21 000 individus en 1986, 25 600 en 1990 et 30 000 en 1992.



Au total, si les moyens consacrés à la formation continue se sont accrus dans des proportions considérables depuis vingt ans, ils se sont faiblement portés sur les formations à l'initiative des individus qui sont devenues très secondaires dans l'ensemble de la formation professionnelle continue. La formation continue s'est principalement développée selon deux modalités : l'une résulte de l'initiative des entreprises, l'autre résulte des politiques publiques d'aide à l'insertion professionnelle ou de lutte contre le chômage.

Les liens entre formation, marché du travail, emploi.

Le développement de la formation continue en France, que nous venons de rappeler, s'accompagne de plusieurs évolutions très marquées du rôle de la formation et de son lien au marché du travail et à l'emploi.

Entreprise et formation continue

La loi de 1971 donne un rôle très important à l'entreprise. Au cours des années 1980, on a vu la mise en place d'une formation faisant l'objet d'une gestion plus rigoureuse des entreprises. Ces dernières cherchent progressivement à accroître l'efficacité, comme en témoigne le terme de « formation investissement ». L'effort des entreprises a porté notamment sur la définition d'objectifs précis des formations fondés sur une analyse des emplois, des compétences que ces derniers exigent et des compétences détenues par les salariés. L'accentuation de la concurrence et les contraintes de compétitivité des entreprises ont donc non seulement provoqué des dépenses plus importantes, mais aussi renforcé le rôle économique des formations. La formation a été perçue progressivement comme un facteur de l'efficacité industrielle en permettant des adaptations de la main-d'œuvre aux évolutions des qualifications résultant des transformations des technologies, de la modification des organisations productives, de l'impératif de qualité. Cette finalisation économique de la formation, très générale dans les pays industrialisés, s'est appuyée principalement sur l'action des entreprises, compte tenu du rôle que leur donnait la loi de 1971 en matière de formation professionnelle continue. Il en résulte un développement des formations

professionnelles continues essentiellement tourné vers l'adaptation de court terme des salariés aux évolutions de l'emploi dans l'entreprise, et donc vers le développement de compétences et de qualifications spécifiques. Les formations dispensées à l'initiative des entreprises sont devenues plus courtes et leur organisation a eu tendance à écarter ou marginaliser l'initiative individuelle des salariés pour assurer un lien le plus strict possible, maîtrisé et organisé par l'entreprise, entre emploi et formation. Par ailleurs, les organisations professionnelles de branches ont contribué à l'organisation d'une offre de formation répondant à ces besoins de court terme. Pour ce qui concerne les besoins de moyen terme, elles ont agi sur l'offre de formation professionnelle initiale. La gestion de la formation par les entreprises, plus précise et plus dépendante des intérêts économiques de court terme, a conduit à exclure de l'entreprise toute formation qui répondrait à des projets professionnels de moyen terme ou qui ne s'inscrirait pas dans ses objectifs immédiats. Cette situation marque une rupture avec le passé. Voilà 25 ans, au moment où la loi de 1971 a vu le jour, les horizons temporels du salarié et de son employeur concordaient suffisamment pour qu'une négociation soit possible entre l'un et l'autre sur l'usage des ressources financières que la loi imposait à l'entreprise de dégager. Cet horizon commun n'existe plus et les moyens financiers demeurent sous la responsabilité principale de l'employeur.

En définitive, de façon un peu caricaturale, l'on peut dire que l'organisation actuelle de la formation continue du côté des entreprises facilite la formation pour les salariés les plus stables, les plus qualifiés des plus grandes entreprises en favorisant des qualifications plus spécifiques que transversales et valorisables sur le marché du travail.

Le lien formation - promotion - mobilité

Le fait le plus marquant sur le long terme est le relâchement progressif du lien entre les formations et les mobilités professionnelles ascendantes. Au début des années 70, 55 % des salariés qui ont suivi une formation à l'initiative de l'entreprise connaissaient une mobilité professionnelle ascendante (changement de catégo-

« (...) l'organisation actuelle de la formation continue du côté des entreprises facilite la formation pour les salariés les plus stables, les plus qualifiés des plus grandes entreprises en favorisant des qualifications plus spécifiques que transversales et valorisables sur le marché du travail. »



« La croissance très rapide du nombre des emplois précaires (...) et la transformation de la structure des emplois (...) ont induit une croissance forte des mobilités professionnelles contraintes. (...) Or, paradoxalement ces publics les plus mobiles ont beaucoup moins accès à la formation continue. »

« (...) les filières traditionnelles de mobilité au sein des entreprises tendent à se tarir du fait des recrutements directs sur le marché du travail. Il en résulte un relâchement du lien entre formation professionnelle continue et promotion. »

« Si la situation économique et la maîtrise des entreprises sur la formation professionnelle continue ont donc contribué à marginaliser l'initiative individuelle des salariés et les formations dites de promotion sociale, l'État n'a pas compensé cette évolution sous l'effet de la contrainte du chômage et des difficultés de l'insertion professionnelle des jeunes. »

rie professionnelle, prise de responsabilité hiérarchique) consécutive à cette formation. Ils ne sont plus que 9 % en 1993 (PODEVIN 1995). Ce relâchement s'observe aussi pour les salariés qui ont suivi des formations à leur propre initiative. Sur la fin des années 60, 35 % de ces salariés ont connu une mobilité ascendante au terme de leur formation, ils ne sont plus que 11 % aujourd'hui. Par contre, de plus en plus nombreux sont les jeunes salariés qui utilisent cette formation pour trouver ou retrouver un emploi : 17 % aujourd'hui contre 3 % voilà 25 ans.

La croissance très rapide du nombre des emplois précaires (contrat à durée déterminé, intérim) et la transformation de la structure des emplois (forte diminution de l'emploi industriel, augmentation des emplois tertiaires) ont induit une croissance forte des mobilités professionnelles contraintes. Quatre millions et demi de salariés ont changé d'entreprise entre 1988 et 1993, contre trois millions et demi entre 1980 et 1985. Ce sont les populations les plus jeunes et celles appartenant aux secteurs en forte restructuration qui sont les plus soumises à ces mobilités. Ainsi, 29 % des salariés de moins de 45 ans et 38 % des salariés des entreprises privés ont changé d'entreprise entre 1988 et 1993 (source : enquête Formation Qualification Professionnelle de l'INSEE, 1993).

Or, paradoxalement ces publics les plus mobiles ont beaucoup moins accès à la formation continue. Entre 1988 et 1993, 42 % des salariés restés dans une entreprise du secteur public ont bénéficié d'une formation à l'initiative de l'entreprise, ce sont 29 % des salariés restés dans une entreprise privée, et seulement 21 % de ceux qui ont changé d'entreprise sur la période.

Ces modifications des liens entre mobilité - promotion - formation s'expliquent largement par les modifications du marché du travail. Les marchés internes du travail au sein des entreprises qui jouaient un rôle essentiel dans les promotions, éventuellement accompagnées de formation, perdent de leur importance au profit du marché externe. Pour l'accès aux emplois, la concurrence entre les salariés de l'entreprise et des demandeurs d'emploi sur le marché du travail s'est renforcée. Les accès directs à l'emploi aux dif-

férents niveaux de la hiérarchie des entreprises sont devenus plus nombreux, d'autant plus facilement que la formation initiale produit aujourd'hui un flux abondant et croissant de diplômés à tous les niveaux. Ainsi, les filières traditionnelles de mobilité au sein des entreprises tendent à se tarir du fait des recrutements directs sur le marché du travail. Il en résulte un relâchement du lien entre formation professionnelle continue et promotion.

Formation et chômage

Si la situation économique et la maîtrise des entreprises sur la formation professionnelle continue ont donc contribué à marginaliser l'initiative individuelle des salariés et les formations dites de promotion sociale, l'État, n'a pas compensé cette évolution sous l'effet de la contrainte du chômage et des difficultés de l'insertion professionnelle des jeunes. Il en a résulté un développement important des formations professionnelles continues soutenues par l'État mais dont la finalité là aussi laisse une place réduite à l'initiative individuelle dans la mesure où l'objectif est de répondre à une situation d'urgence. Les contraintes de moyens budgétaires s'imposant à l'État ont fait que les formations individuelles n'ont guère été incitées ou facilitées.

Formation et initiative individuelle

Si la formation professionnelle continue s'est globalement considérablement développée depuis le début des années 70, elle s'est également profondément transformée. Mais ce mouvement d'ensemble ne profite donc pas aux formations continues qui correspondent a priori le mieux aux orientations européennes. Il apparaît que les personnes suivant une formation à leur initiative sont moins nombreuses que par le passé. Les dispositifs mis en place à l'initiative des pouvoirs publics ou des partenaires sociaux stagnent ou régressent, les initiatives des partenaires sociaux ne portent que des fruits limités. La formation tout au long de la vie semble reposer sur un double paradoxe : d'une part la stabilité dans l'emploi favorise la formation et la mobilité la défavorise, d'autre part la formation profession-



nelle continue est de moins en moins souvent un moyen de progresser dans sa vie professionnelle. Dans les faits, l'on s'éloignerait de la perspective ouverte par la formation tout au long de la vie plus que l'on s'en rapprocherait.

Pourtant, tout l'atteste. Une demande de formation des individus, au cours de leur vie active, existe et se maintient. Cependant, elle a changé de nature car elle accompagne des parcours professionnels nouveaux.

Parcours professionnels et formation

Les raisons pour lesquelles les individus suivent une formation en prenant sur leur temps et sur leurs revenus se sont diversifiées. L'étude des publics en formation à leur initiative dans les institutions précédemment citées le montre (CORREIA 1996, FOND-HARMANT 1996).

Dans les années 1960 et 1970, il s'agit pour les personnes de suivre une formation en cours de vie active pour obtenir une promotion professionnelle significative. Obtenir un diplôme du niveau le plus élevé possible est alors l'objectif principal, car le diplôme est censé permettre l'accès à une catégorie professionnelle supérieure. L'archétype en était la promotion de technicien à ingénieur par l'obtention du diplôme d'ingénieur en formation continue. Ces parcours de formation dans le but d'une promotion professionnelle ou de promotion sociale au sens des années 60 et 70 (TERROT 1983, THUILLIER 1977) sont devenus minoritaires, tandis qu'ils étaient dominants voilà vingt ans. Ils correspondent bien au modèle industriel des années 60 et 70. Les modes de gestion de main-d'œuvre, reposant sur une assez grande stabilité de l'emploi, étaient alors favorables à la mobilité promotionnelle interne aux grandes entreprises ou externe sur des marchés de type professionnel. La longueur de la formation, qui pouvait atteindre plusieurs années compte tenu de l'exigence d'une combinaison formation et activité de travail, n'était donc pas un obstacle pour les personnes, compte tenu de cette stabilité de l'emploi et des chances élevées de promotion en fin de formation.

Ce modèle a cédé la place à un marché du travail plus flexible caractéristique des

petites entreprises ou du secteur tertiaire, qui est en forte croissance et qui conduit à l'émergence de nouveaux parcours professionnels et de nouveaux usages de la formation.

Pour certains salariés, l'horizon de la carrière professionnelle s'est considérablement réduit, en ce sens que l'individu ne peut anticiper sa carrière et son parcours professionnel sur une longue période. Beaucoup d'individus se donnent donc des objectifs de plus court terme. La formation continue qu'ils suivent s'ordonne autour de ces objectifs. Une fois ceux-ci atteints, ils s'en donneront d'autres, ce qui les conduira à un autre cycle de formation si celui-ci est considéré comme un moyen opportun de progression.

Pour d'autres, souvent des jeunes salariés, le flou des contenus d'activité professionnelle inhérent à la transformation rapide des emplois a pour conséquence une succession d'expériences professionnelles décevantes. La formation est alors une tentative pour rechercher et trouver une activité professionnelle plus intéressante.

Par ailleurs, l'élévation constante et particulièrement rapide depuis le début des années 90 du niveau de formation initiale des jeunes sortants du système éducatif est venue bousculer les conditions d'accès aux différentes catégories sociales. Il en résulte pour beaucoup de jeunes adultes une impression de déclassement entre la formation suivie et l'emploi occupé. Suivre une formation va être alors un moyen de combattre ce déclassement relatif dont ils se sentent victimes.

Enfin, pour certains salariés, le fait de suivre une formation n'a pas d'usage immédiat. Ils forment un ensemble aux motivations hétérogènes. Certains sentent leur emploi menacé, d'autres sont en recherche d'emploi, d'autres souhaitent mieux se situer dans leur environnement professionnel. Pour tout ceux-là, la formation est un outil d'accumulation de connaissances qu'ils transformeront en temps voulu en compétences professionnelles.

Initiative individuelle et nouveau marché du travail

Tous ces types de parcours et d'usage de la formation ne sont pas nouveaux mais

« Dans les faits, l'on s'éloignerait de la perspective ouverte par la formation tout au long de la vie plus que l'on s'en rapprocherait. »



« L'observation des trajectoires professionnelles et de formation des personnes suivant une formation à leur initiative montre un renouvellement des motifs d'usage des formations. »

« Les conditions d'emploi ont évolué au cours des quinze dernières années de telle façon que le suivi d'une formation à l'initiative individuelle est de plus en plus difficile. »

leur importance semble s'être fortement accrue depuis une décennie. Aux trajectoires relativement rectilignes de promotion sociale et professionnelle de longue durée se substitue une plus grande diversité de trajectoires, impliquant elles-mêmes des formations plus diversifiées en terme de durée, d'organisation, de contenu. Entre les salariés les plus stables qui bénéficient le mieux de la formation à l'initiative de l'entreprise, et les publics en grande difficulté sur le marché du travail qui bénéficient de financements publics de l'État ou des Régions, il s'est progressivement développé un espace très important où l'on trouve une population active très mobile sur le marché du travail, mais qui rencontre de réelles difficultés d'accès à la formation professionnelle continue. C'est cette dernière population qui prend de l'importance au sein des formations suivies à l'initiative des individus décrites plus haut, alors qu'à l'inverse, la population la plus stable au sein de l'emploi y diminue progressivement.

L'observation des trajectoires professionnelles et de formation des personnes suivant une formation à leur initiative montre un renouvellement des motifs d'usage des formations. Le public de ces formations reflète les transformations actuelles du marché du travail et les rôles nouveaux que peut y jouer la formation pour permettre aux individus de mener leurs projets professionnels. La diversité des usages de la formation par ces individus signale donc l'existence de besoins de formation qui ne relèvent ni des besoins immédiats des entreprises, ni de ceux des populations rencontrant de grandes difficultés sur le marché du travail et qui donc ne peuvent être satisfaits ni dans le cadre des formations à l'initiative de l'entreprise ni dans celui des dispositifs de lutte contre le chômage. Ces besoins résultent des transformations du marché du travail et de l'évolution du rôle de la formation dans les mobilités professionnelles. Il ne s'agit plus seulement pour les individus d'obtenir une promotion professionnelle au sein de leur entreprise dans le cadre de leur stabilité de l'emploi, mais plutôt de rechercher d'obtenir un meilleur emploi ou un emploi préféré, en termes de salaire, de condition de travail, d'intérêt personnel, etc. Il s'agit également pour eux de gérer sa mobilité et son évolution

professionnelle, de gérer les risques et les opportunités du marché du travail, d'utiliser les ressources dont ils disposent : le temps, l'argent, l'offre de formations disponibles, comme éventuellement les dispositifs d'aide publique.

Les obstacles au développement de la formation tout au long de la vie

La population qui a le plus intégré l'évolution du marché du travail, et plus généralement la population la plus mobile sur ce marché, augmente en volume sur le marché du travail mais elle accède difficilement à la formation professionnelle, compte tenu de l'organisation actuelle de celle-ci. Ceci résulte probablement de l'existence d'obstacles à l'initiative individuelle en matière de formation. Ces obstacles sont au moins de trois ordres : les conditions d'emploi, l'offre de formation, le lien emploi/formation.

Les conditions d'emploi ont évolué au cours des quinze dernières années de telle façon que le suivi d'une formation à l'initiative individuelle est de plus en plus difficile. Ceci tient à plusieurs facteurs. Les contraintes liées au travail se sont considérablement accrues, comme le montrent les différentes enquêtes disponibles. Les aménagements d'horaires accordés aux salariés pour leur permettre de suivre une formation sont plus rares. La coexistence de l'effort demandé par une formation et de l'effort exigé par le travail est en elle-même un obstacle majeur aujourd'hui, malgré la baisse de la durée du travail. La possibilité d'un redéveloppement de la formation à l'initiative individuelle est soumise à l'émergence de nouveaux compromis entre l'initiative individuelle et l'action de l'entreprise facilitant la combinaison activité professionnelle, activité de formation.

L'offre de formation continue existante est souvent peu adaptée pour proposer des formations accompagnant des parcours professionnels diversifiés. La polarisation de l'offre entre d'un côté des formations diplômantes longues et de l'autre des formations très courtes, l'unicité des curricula proposés à des individus ayant des besoins différents, la non prise en compte



de l'expérience professionnelle acquise, etc., sont des insuffisances de l'offre relativement bien connues. Cependant, le développement de formations plus modulaires, la mise en place de parcours personnalisés, le développement de la validation des acquis académiques ou professionnels, l'organisation de la formation hors ou dans le temps de travail, le développement d'une aide à l'orientation en cours de vie active, ne se mettent en place que très lentement. Tout ceci bouscule en effet une organisation de la formation continue en France qui est restée longtemps modelée par celle de la formation initiale.

Mais on peut craindre qu'un autre obstacle, plus difficile à vaincre, freine le développement de la formation tout au long de la vie : celui du lien existant entre la formation et l'emploi. Un premier aspect de ce lien tient au poids croissant du diplôme et de la formation initiale dans les représentations sociales et dans les pratiques de recrutement des entreprises, dans les perspectives de carrières. Le diplôme de formation initiale joue un rôle de filtre essentiel dans tout accès à une catégorie sociale et à une catégorie professionnelle. La formation continue et ses diplômes ne sont perçus que comme des « roues de secours », « une seconde chance » dont la valeur et le rôle sur le marché du travail

sont moindres. L'investissement jugé comme le plus efficace est surtout celui réalisé en formation initiale.

Un autre aspect du lien entre formation et emploi réside dans les relations entre un niveau de formation et un niveau d'emploi, entre l'usage de la formation continue et les chances de promotion, entre le niveau de formation et un moindre risque de chômage. Toutes ces relations tentent à devenir confuses. Les chances de faire carrière dans une entreprise se sont réduites, mais d'un autre côté, la formation est souvent perçue comme ne protégeant plus du chômage. L'écart va grandissant entre ce qu'un salarié peut attendre d'une formation pour gérer sa carrière et les besoins de son employeur pour adapter l'outil de production ou l'organisation du travail. On ne peut exclure dans les prochaines années une crise de confiance dans l'utilité et l'intérêt de la formation, quelle que soit sa forme.

Les obstacles au développement de la formation tout au long de la vie sont donc particulièrement importants. Ils se sont probablement renforcés au cours des dernières décennies. Inverser le courant, rééquilibrer le système français pour redonner une place plus importante à l'initiative individuelle en matière de formation sera donc une tâche très difficile.

« (...) les relations entre un niveau de formation et un niveau d'emploi, entre l'usage de la formation continue et les chances de promotion, entre le niveau de formation et un moindre risque de chômage (...) tentent à devenir confuses. »

« On ne peut exclure dans les prochaines années une crise de confiance dans l'utilité et l'intérêt de la formation, quelle que soit sa forme. »

Bibliographie

Berton, Fabienne, « Les formations de promotion professionnelle : essai de dénombrement des stagiaires à travers les documents annexes aux projets de loi de finance de 1970 à 1996 », in De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colloque CEREQ, CNAM et DFP du 25 mars 1996. Document d'accompagnement de la table ronde n°1. CNAM, Paris 1996.

Cooreia, Mario, « Formation et promotion sociale : des liens de plus en plus distendus », in Actualité de la Formation Permanente, Mai 1996.

Croquey, Edwidge, « La formation professionnelle continue : des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme ». DARES, Premières synthèses, N° 107, 8 août 1995.

Fond-Harmant, Laurence, « Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation », in Actualité de la Formation Permanente, Mars 1996.

Nicolas, Dominique et Tremblay, Christian, « Les auditeurs des cours municipaux de la ville de Paris », in De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colloque CEREQ, CNAM et DFP du 25 mars 1996. Document d'accompagnement de la table ronde n°1. CNAM, Paris 1996.

Pieuchot, Laurent, « Statistiques des enseignements du CNAM : Chiffres clés », Document de l'Observatoire des études et carrières. CNAM 1996.

Podevin, Gérard, « De la promotion sociale à la promotion de l'économie. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971 ». Revue « POUR », N° 148, 1995

Terrot, Noël, « Histoire de l'éducation des adultes en France », Paris, Edilig, 1983.

Thuillier, Guy : *La promotion sociale*. P.U.F, Que sais-je ? 1977, 2e édition.



Ingrid Drexel

Etudes de sociologie, économie politique et psychologie sociale à Munich. Depuis 1973, travaux de recherche à l'ISF de Munich sur



des questions empiriques et théoriques concernant la formation professionnelle et la qualification, et notamment les relations entre les systèmes d'éducation et d'emploi dans divers pays.

Après 1945, la promotion professionnelle était le grand moteur d'un développement considérable de la formation continue, sans laquelle la reconstruction et la modernisation des économies européennes auraient été impossibles. Nous sommes aujourd'hui confrontés à un défi tout aussi gigantesque en matière de requalification des travailleurs, que l'expression de formation tout au long de la vie exprime pour l'heure sous la forme d'un slogan et pas encore d'un programme. Sur cette toile de fond, cet article analyse, en prenant pour exemple l'Allemagne, la relation entre formation continue et promotion, en essayant de tirer quelques conclusions pour la situation actuelle. Il semble nécessaire de développer une nouvelle relation entre ces deux éléments combinant dans le cadre de structures moins hiérarchiques dans les entreprises les deux facteurs centraux d'incitation en vue d'une promotion -l'amélioration et la transformation de la situation professionnelle- dans des « schémas de carrière en diagonale » pouvant s'appuyer sur de nouvelles filières de formation continue.

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.

La formation tout au long de la vie et les expériences des décennies d'après-guerre -l'objectif de cet article

Après 1945, la promotion professionnelle et sociale était le grand moteur mobilisant parmi les générations d'après-guerre une extraordinaire activité de formation continue lourde, sans laquelle la reconstruction et la modernisation des économies et des sociétés européennes auraient été impossibles. Aujourd'hui, la restructuration économique et la requalification des travailleurs nous placent devant un défi tout aussi gigantesque que traduit le concept à la fois séduisant et inquiétant d'éducation et de formation tout au long de la vie, sans que l'on sache clairement comment, sur le plan de la motivation et du financement, ce défi peut être relevé. Dans cette situation, il semble judicieux de se demander comment s'est développée la relation autrefois si efficace entre formation et promotion et quels enseignements peuvent en être tirés pour les besoins actuels de requalification.

Cet article¹ a pour but d'examiner ces questions en prenant pour exemple la République fédérale d'Allemagne. Il s'intéresse essentiellement au lien entre formation et promotion de travailleurs déjà engagés dans la vie active, puisque c'est ce lien qui est aujourd'hui au premier

plan, compte tenu de la nécessité de satisfaire l'essentiel des besoins de requalification avec ces travailleurs.

Le processus de mobilisation d'activités de formation par la perspective de promotion, thématiqué par l'idée d'amélioration des chances des couches jusqu'alors défavorisées (voir le slogan de l'égalité des chances pour tous), était apparemment commun aux pays européens, et notamment à la France et à la République fédérale d'Allemagne. La même chose vaut pour l'objectif politique d'un soutien institutionnel et financier de dispositifs devant permettre sur une vaste échelle une promotion basée sur la formation ; cet objectif peut être résumé par la formule de « développement des classes moyennes salariées ». Cependant, les formes concrètes de régulation et de gestion de ce processus de mobilisation étaient extrêmement diverses. On peut même parler de différents modèles nationaux de développement de la relation entre formation et promotion se distinguant de plus en plus les uns des autres au cours des quarante premières années d'après-guerre. Au cours des dix années suivantes, les différences se sont cependant estompées, et notamment le modèle allemand traditionnel de cette relation est soumis à une certaine érosion depuis le milieu des années 80.

Cet article décrit tout d'abord les éléments principaux de ce modèle de relation entre formation et promotion, puis différents



risques qui se dessinent actuellement et qui pourraient compromettre sa pérennité. Il contient enfin des réflexions sur la réorganisation et revitalisation de cette relation dans la perspective de la formation tout au long de la vie.

Destiné essentiellement à un public non allemand, cet article ne peut brosser qu'un tableau assez schématique. Pour simplifier, mais également pour des raisons de place, il se concentre sur le domaine le plus intéressant pour notre question : celui des qualifications techniques qui comporte pour l'essentiel les groupes professionnels des ouvriers qualifiés, des techniciens, des agents de maîtrise et des ingénieurs. Les données statistiques disponibles pour la RFA pour le passé plus ou moins lointain étant peu différenciées, alors que les nouvelles données proviennent de sources diverses dont les limites ne peuvent être discutées ici, cet article doit se limiter à une esquisse des grandes lignes d'évolution du rapport entre, d'une part, une formation professionnelle continue² ambitieuse et de longue durée et, d'autre part, la promotion professionnelle intragénérationnelle, en se basant sur des éléments qualitatifs qui ne peuvent qu'être étayés partiellement par des indicateurs quantitatifs.

La relation entre formation continue et promotion intragénérationnelle en RFA - tableau d'ensemble

Le « modèle allemand » est caractérisé par le fait que la promotion intragénérationnelle basée sur la formation continue est pour l'essentiel une promotion d'ouvriers et d'employés qualifiés dans le cadre du système dual. Cette situation s'explique par les structures centrales du système de formation allemand : d'une part, il existe un système très structuré de formation professionnelle initiale de haut niveau pour les ouvriers et les employés (techniques et commerciaux), mais il n'existe pas, contrairement à d'autres pays, de formations initiales intermédiaires entre ce niveau et le niveau tertiaire (université, établissement d'enseignement supérieur) permettant un « accès transversal » aux po-

sitions intermédiaires. D'autre part, une série de filières de formation continue fortement institutionnalisées et ciblées favorise les processus de mobilité des ouvriers ou employés vers les niveaux de technicien et d'agent de maîtrise. Enfin, pour accéder à l'enseignement supérieur, il fallait encore tout récemment posséder le baccalauréat (ou un diplôme équivalent), ce qui n'était généralement pas le cas des techniciens et agents de maîtrise.

Du fait de ces caractéristiques institutionnelles du système allemand de formation, la promotion intragénérationnelle s'appuyant sur la formation duale concerne traditionnellement à peu près exclusivement les ouvriers et employés qualifiés. Dans d'autres pays (et particulièrement en France), de nombreux techniciens deviennent ingénieurs, alors que cette situation est très rare en Allemagne -et pas seulement en raison de blocages institutionnels liés à l'obligation de posséder le baccalauréat, mais aussi parce que ce type de promotion n'aurait pas de sens sur le plan social : les diplômés du système dual titulaires du baccalauréat qui souhaitent progresser ne font pas le détour par une formation continue de technicien, ils vont directement à l'université.

Dans le cadre du modèle de mobilité verticale partant du niveau d'ouvrier et d'employé, il convient de distinguer **deux grands types d'itinéraires de promotion** :

- la promotion qui conduit les ouvriers et employés qualifiés (et, dans certaines circonstances, également des travailleurs non qualifiés) vers des positions intermédiaires, notamment de technicien et d'agent de maîtrise, mais aussi vers de très nombreuses positions assez peu délimitées d'employé technique dans les bureaux techniques (p.ex. préparation du travail) ;
- et la promotion conduisant les mêmes catégories de travailleurs vers des positions plus élevées (« universitaires »).

Ces deux formes de promotion s'appuyant sur la formation continue -la promotion classique des ouvriers et employés qualifiés et ce qu'on appelle la voie de la seconde chance -seront décrites dans les sections suivantes, qui présenteront leur

« Du fait de ces caractéristiques institutionnelles du système allemand de formation, la promotion intragénérationnelle s'appuyant sur la formation duale concerne traditionnellement à peu près exclusivement les ouvriers et employés qualifiés. »

« Dans le cadre du modèle vertical de mobilité partant du niveau d'ouvrier et d'employé, il convient de distinguer deux grands types d'itinéraires de promotion :

- **la promotion qui conduit les ouvriers et employés qualifiés (et, dans certaines circonstances, également des travailleurs non qualifiés) vers des positions intermédiaires, notamment de technicien et d'agent de maîtrise, (...)**
- **et la promotion conduisant les mêmes catégories de travailleurs vers des positions plus élevées (« universitaires »).** «

1) Il s'agit d'une adaptation d'un document préparé par l'auteur pour le colloque organisé par le DFP, le CEREQ et le CNAM sur le thème « De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie ? », qui s'est tenu à Paris le 25 mars 1996.

2) Pour l'ensemble des processus de formation continue initiés par l'entreprise, voir l'article de U. Grünwald.



« (...) dans ces formations continues, ce sont en général les travailleurs qui prennent eux-mêmes l'initiative et qui assurent eux-mêmes dans une large mesure, voire intégralement, l'investissement en temps et en argent nécessaire. »

construction et leur évolution au cours des décennies d'après-guerre.

La promotion d'ouvriers et d'employés vers des positions intermédiaires

(1) La mobilité verticale d'ouvriers et d'employés vers des positions d'agent de maîtrise et de technicien suppose naturellement une nomination par l'entreprise ; mais cette nomination intervient généralement à la suite d'une formation continue lourde débouchant sur un examen public permettant d'obtenir le certificat reconnu de technicien ou d'agent de maîtrise. Ces formations continues sont construites de manière similaire en dépit de leur statut juridique différent : pour obtenir le diplôme d'agent de maîtrise dans l'industrie, il faut avoir normalement suivi une formation duale dans un champ professionnel correspondant (p.ex. métal, bois), exercé la profession pendant au moins trois ans, puis suivi la formation continue d'agent de maîtrise (environ un an à plein temps ou trois ans à temps partiel) ; les personnes qui n'ont pas suivi une formation duale ou qui ont suivi une formation dans un autre champ professionnel doivent avoir une expérience professionnelle d'au moins sept ans dans le champ professionnel du brevet de maîtrise et suivi la formation continue correspondante. Pour acquérir le diplôme de technicien reconnu par l'Etat, il faut remplir les mêmes conditions, si ce n'est que la durée de l'expérience professionnelle peut être plus courte, alors que la formation continue sera plus longue.

(2) Une particularité de la situation allemande, intéressante dans la perspective de la formation tout au long de la vie et de la demande croissante de co-investissement des travailleurs aux temps et coûts de la formation continue, c'est le fait que dans ces formations continues, ce sont en général les travailleurs qui prennent eux-mêmes **l'initiative** et qui assurent eux-mêmes dans une large mesure, voire intégralement, **l'investissement en temps et en argent** nécessaire. Ils suivent souvent leur formation à l'insu de leur entreprise, mais dans bien des cas c'est cette dernière qui les y incite en leur promettant un poste d'agent de maîtrise ou de technicien s'ils

passent le diplôme requis. Mais ce qui est plus important, c'est l'incitation indirecte donnée par l'ensemble des entreprises, qui exigent de plus en plus un diplôme pour occuper un poste d'agent de maîtrise ou de technicien.

En principe, les travailleurs assument eux-mêmes les coûts (relativement élevés) de ces formations continues. Pendant longtemps, ils ont pu se faire rembourser par le biais de fonds quasi publics gérés par les services de l'emploi, sous condition que l'office pour l'emploi compétent ait constaté l'existence d'une demande du marché du travail pour ces formations. Les conditions de ce refinancement se sont transformées au fil des ans, en fonction des gouvernements, de la conjoncture ou de l'ouverture de ces fonds aux chômeurs désirant se qualifier, etc. : au cours des années 70 et au début des années 80, ce refinancement était assez généreux, puis il est devenu de plus en plus restrictif, avant de cesser complètement. Souvent, ces formations continues sont soutenues financièrement par les entreprises, selon une tradition visant à accorder des gratifications aux travailleurs pour leurs efforts en matière de formation continue. Car l'investissement le plus important est assumé par le travailleur lui-même -il consacre à sa formation continue son temps libre (les soirées et le samedi) ou son temps tout court (s'il suit une formation continue à plein temps sans rémunération)³.

L'évolution **des effectifs** de ces formations continues (à plein temps et à temps partiel) est très instructive : ils augmentaient à mesure que s'ouvraient de nouvelles possibilités de promotion -grâce à la croissance économique, mais aussi à d'autres facteurs qui seront décrits plus loin- et à l'augmentation du financement public. Cependant, au cours des années 80 et 90 -et contrairement à ce que l'on aurait pu penser- les effectifs n'ont pas diminué avec le recul de l'aide publique, bien au contraire : pour prendre l'exemple du brevet de maîtrise, on constate que le nombre de diplômés par an est passé de 1980 à 1993 d'environ 6200 à environ 16000 (BMBF 1995, p. 313) -une croissance extraordinaire compte tenu de la dégradation de la situation financière.

(3) Sur le nombre de travailleurs ayant obtenu une **promotion** grâce à leur ef-

3) Dans ce dernier cas, la perte de salaire était partiellement compensée, au cours des années de prospérité économique, par une aide de l'Office fédéral de l'emploi.



fort de formation et sur l'évolution de ce taux de réussite on ne dispose guère de statistiques fiables⁴. Les données fiables disponibles ne concernent que l'année 1992 et proviennent d'une enquête réalisée auprès de 30 000 personnes par le BIBB et l'IAB, qui fournit pour la première fois des informations précises sur les itinéraires des personnes qui ont suivi les formations d'agent de maîtrise et de technicien d'une part, et sur les diplômés des personnes occupant des postes d'agent de maîtrise et de technicien d'autre part. Pour cette raison, nous nous baserons dans une large mesure sur des études de cas en entreprise réalisées dans le cadre d'une série d'études plus anciennes et en cours⁵, pour nous prononcer sur l'évolution des taux de réussite de ces formations continues, malgré certains risques liés à la généralisation ; les chiffres précis révélés par l'enquête BIBB-IAB constituent un bilan intermédiaire décrivant la situation au début des années 90.

Nos enquêtes en entreprise ont montré que la promotion des ouvriers représentait longtemps un phénomène important et stable dans les entreprises industrielles moyennes et grandes, du moins jusque dans les années 80. La participation à une formation continue de technicien au cours des années 60, 70 et -de moins- au cours des années 80 était, dans la grande majorité des cas, « récompensée » par un poste de technicien ou un poste équivalent d'employé, souvent très proche d'un poste d'ingénieur, mais aussi par d'autres promotions conduisant vers des postes de cadres, parfois des postes supérieurs à ceux des ingénieurs en début de carrière. Au cours des années 80 cependant, la probabilité pour les travailleurs disposant d'un diplôme de technicien d'obtenir une promotion a diminué dans de nombreuses entreprises : les techniciens ont souvent été remplacés par de jeunes ingénieurs provenant des Fachhochschulen, tandis que le nombre de titulaires de brevets de technicien continuait d'augmenter. Les taux de réussite de la formation continue d'agents de maîtrise étaient apparemment très élevés au cours des années 70, suite à la mise en place d'une réglementation par les pouvoirs publics ; là aussi cependant, et principalement au cours des années 90, on constate une nette détérioration des perspectives de promotion des titulaires

du brevet de maîtrise⁶ - une conséquence à la fois de l'augmentation de leur nombre et de processus plus marqués de suppression des niveaux hiérarchiques : en plus, depuis quelque temps, un certain nombre d'agents de maîtrise est remplacé par des ingénieurs de Fachhochschulen, mais ces situations présentent plutôt un caractère expérimental.

En 1992, malgré la détérioration de la situation depuis la fin des années 80, les taux de réussite de travailleurs titulaires du diplôme de technicien ou d'agent de maîtrise étaient (encore) relativement satisfaisants : selon l'enquête de BIBB et IAB⁷, 24 % des titulaires d'un diplôme de technicien occupaient un poste de technicien ou équivalent, 45 % un poste de cadre supérieur ou dirigeant, et 17 % seulement continuaient à occuper des postes d'ouvrier qualifié ou de simple employé. La situation était encore meilleure pour les titulaires d'un brevet de maîtrise : parmi ceux qui travaillaient dans l'industrie, 40 % occupaient un poste de maîtrise ou équivalent, 16 % un poste d'employé qualifié, 26 % un poste de cadre supérieur ou dirigeant ; seuls 17 % étaient restés sur des postes d'ouvriers (qualifiés). Plus de 80 % des participants à une formation de technicien ou d'agent de maîtrise avaient donc en 1992 pu décrocher un poste correspondant.

En résumé la relation entre la formation continue réglementée par les pouvoirs publics et la promotion au cours des années 60, 70 et 80, l'on peut parler d'un cercle positif dans lequel les activités de formation continue des travailleurs et les politiques du personnel des entreprises se renforcent mutuellement : les entreprises récompensent les activités de formation continue de leurs travailleurs en leur offrant d'importantes perspectives de promotion, et vont parfois jusqu'à conditionner strictement l'accès à des postes de niveau élevé à cette formation. Quant aux travailleurs, ils prennent eux-mêmes, dans le cadre de telles politiques du personnel, l'initiative de suivre une formation continue, sans compensation financière directe pour le temps qu'ils y consacrent et en assumant eux-mêmes une partie des frais, voire leur totalité s'il n'existe pas d'autre source de financement. On peut donc parler d'une formation continue « anticipatoire », dont les travailleurs as-

« En résumant la relation entre la formation continue réglementée par les pouvoirs publics et la promotion au cours des années 60, 70 et 80, l'on peut parler d'un cercle positif dans lequel les activités de formation continue des travailleurs et les politiques du personnel des entreprises se renforcent mutuellement. »

4) Les données du micro recensement ne sont pas suffisamment différenciées : elles englobent dans une même catégorie la formation duale et la formation en école technique, ce qui masque précisément la différence qui nous intéresse ici. Par ailleurs, la position occupée dans l'entreprise est définie de manière trop grossière, puisqu'elle englobe « les travailleurs qualifiés de niveau supérieur, ingénieurs d'étude, juges, professeurs, responsables de service, agents de maîtrise, chefs d'équipe et maîtres terrassiers » (Althoff 1996, p. 29).

5) Une étude réalisée par l'auteur à la fin des années 80 et au début des années 90 (Drexel 1993a, b), ainsi que deux études actuellement en cours.

6) Dans une enquête téléphonique (non représentative) réalisée en 1995 auprès de 100 entreprises industrielles grandes et moyennes, nous avons constaté que 85 entreprises disposent d'un excédent parfois considérable d'agents de maîtrise ; des études de cas ont révélé l'existence de secteurs dans lesquels entre 50 et 100 % des travailleurs qualifiés sont titulaires du brevet de maîtrise.

7) Ces données seront prochainement publiées dans le rapport sur la formation professionnelle (Berufsbildungsbericht) du ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Technologie pour l'année 1996 ; ils ont été aimablement communiqués à l'auteur par le BIBB avant cette publication.



« (...) la promotion intragénérationnelle a long-temps dominé par rapport à la promotion intergénérationnelle, puis coexisté avec celle-ci en mobilisant des activités de formation continue d'une ampleur exceptionnelle et largement autogérées. »

sument eux-mêmes les frais, mais en prenant un risque limité.

(4) Ce cercle positif suppose cependant certaines **conditions préalables**, comme le montre très bien une comparaison franco-allemande (Drexel 1993, a et b) : les formations continues concernées n'étaient pas mises en concurrence avec des formations initiales de niveau intermédiaire destinées aux jeunes, comme cela a été largement le cas en France ; bien au contraire, les besoins plus poussés de qualification des entreprises ont été satisfaits par de nombreuses améliorations successives à la fois des filières existantes de formation ouvrière initiale et des filières de formation continue. Le niveau des formations dispensées dans le système dual a sensiblement augmenté, et il a pu s'appuyer sur une meilleure base de qualification en raison de la part croissante des jeunes de niveau scolaire plus élevé (école secondaire, baccalauréat). Quant aux formations continues d'agent de maîtrise et de technicien, elles ont été considérablement améliorées par l'allongement de leur durée, une qualité plus grande, l'harmonisation des conditions d'accès, etc. ; mais surtout, elles ont fait l'objet d'une réglementation par les pouvoirs publics, de sorte que les diplômés sur lesquels elles débouchent sont reconnus sur l'ensemble du marché du travail allemand. L'absence de concurrence de la part de filières de formation initiale de niveau intermédiaire et l'augmentation générale du niveau scolaire, dont ont profité également les ouvriers et employés qualifiés, ont contribué à renforcer durablement l'intérêt des entreprises, mais aussi de ces travailleurs pour les formations continues certifiées. Quant à l'Etat, il s'est engagé en faveur du financement de ces formations professionnelles de promotion et en faveur d'une réglementation publique, même si cet engagement est resté limité et fluctuant.

A cette configuration institutionnelle du système de formation, des structures d'entreprise et du marché du travail correspondait une approche suivie par un grand nombre de dirigeants d'entreprise pour leur politique du personnel : traditionnellement, les entreprises préfèrent les travailleurs « venus de la base », c'est-à-dire ayant acquis une longue expérience pratique, aux « théoriciens » provenant de

l'université. Cette approche est le produit des expériences positives faites avec les diplômés du système dual (y compris les agents de maîtrise et les techniciens), mais aussi d'expériences problématiques faites avec des diplômés de l'université ; mais cette approche tient également au fait qu'une bonne partie des managers des dernières décennies étaient issus eux-mêmes du système dual. Elle est généralement partagée par les représentants des travailleurs, qui exercent une influence plus ou moins forte sur la politique du personnel et qui proviennent dans leur très grande majorité eux aussi du système dual.

Ces facteurs sociaux ont contribué à « canaliser » vers les formations continues basées sur le système dual une grande partie des espoirs de promotion des couches inférieures de la population lors de la période de croissance économique et des grandes réformes du système éducatif : la promotion intragénérationnelle a long-temps dominé par rapport à la promotion intergénérationnelle, puis coexisté avec celle-ci en mobilisant des activités de formation continue d'une ampleur exceptionnelle et largement autogérées.

Aujourd'hui, ce cercle vertueux est remis en cause comme nous le montrerons ci-dessous après une brève présentation du deuxième grand type de relation entre formation professionnelle et promotion.

La promotion par la voie de la seconde chance (Zweiter Bildungsweg)

Il existe une alternative à ces formations continues permettant une promotion : de nombreuses voies d'accès des ouvriers et employés aux études à l'université et en Fachhochschule - pour le domaine technique qui nous intéresse ici, spécialement aux études d'ingénieur. La forme classique de cette trajectoire éducative et professionnelle menait le travailleur qualifié à l'école d'ingénieurs, une école technique pouvant être suivie sans baccalauréat. Mais ces écoles d'ingénieurs ont été transférées en 1969 dans le secteur tertiaire du système éducatif et transformées en Fachhochschulen dont l'accès est réservé aux seuls détenteurs du baccalauréat.

8) La Berufsakademie (académie professionnelle) dispense en coopération avec des entreprises une formation d'ingénieur en trois ans, qui se déroule pour moitié (et en alternance) en entreprise et à l'Académie (Drexel 1993a ; Zabeck, Zimmermann 1995).



Cette revalorisation des écoles d'ingénieur a été fortement critiquée par les entreprises, qui ont réagi en recrutant davantage de techniciens et en adoptant de nouvelles formes de formation d'ingénieur « pratique », parmi lesquelles il convient de mentionner particulièrement la Berufsakademie au Bade-Wurtemberg⁸. Sur la toile de fond de cette évolution et d'un vaste débat sur l'amélioration des chances des enfants d'ouvriers, différentes pistes ont été tracées ou développées pour permettre aux jeunes ouvriers et employés qualifiés de suivre des études⁹. Ces variantes de promotion intergénérationnelle, exigeant d'habitude le rattrapage du baccalauréat et l'abandon du poste de travail, ont été beaucoup utilisées au cours des années 70 et 80 ; des jeunes travailleurs ayant suivi des formations professionnelles pointues et provenant de grandes entreprises réputées quittaient alors en masse leur entreprise immédiatement après leur formation, pour « pour suivre leur chemin ».

Cette dynamique résultait de différents facteurs :

Pour ces ouvriers et employés qualifiés mieux éduqués et formés (exemple typique : l'électricien et le dessinateur technique ayant fréquenté l'école secondaire), dont l'envie d'apprendre et la confiance en soi avaient souvent été stimulées par la formation duale, la réalité de l'entreprise était souvent décevante (« choc de la pratique »), et ils préféraient ne pas s'y exposer après l'expérience positive de la formation. Ils le souhaitaient d'autant moins d'ailleurs qu'ils avaient constaté que, pour disposer dans l'entreprise d'une rémunération vraiment élevée et d'un travail vraiment intéressant, il fallait avoir fait des études supérieures. L'accès aux études était, quant à lui, devenu beaucoup plus aisé pour ces jeunes : tout d'abord parce que leur niveau éducatif préalable plus élevé permettait de raccourcir la préparation du baccalauréat, puis parce qu'il existait un système généreux de bourses, mais aussi et surtout un marché de l'emploi demandeur, de sorte qu'abandonner son travail pour faire des études présentait peu de risques. Quant aux entreprises, elles acceptaient que leurs meilleurs jeunes ouvriers et employés qualifiés s'engagent dans cette voie, essentiellement parce qu'elles mi-

saient sur leur retour en tant qu'ingénieurs disposant d'une expérience pratique et d'une certaine fidélité à l'entreprise -c'est-à-dire des qualités typiques des ingénieurs formés par la voie de la seconde chance.

Ce « Zweiter Bildungsweg » a perdu de son attrait au fur et à mesure que des restrictions ont été introduites dans le système de bourses, mais surtout que le marché de l'emploi s'est dégradé. En même temps, elle a été en partie remplacée par un « Zweiter Bildungsweg » « fictif » : un nombre croissant de bacheliers s'engageaient dans une formation duale avant d'entreprendre des études. Cette évolution résulte elle aussi de différents facteurs : croissance des effectifs du lycée, numerus clausus plus sévère des universités, mais aussi plus grand intérêt des bacheliers à acquérir une double qualification (en entreprise et à l'université) pour améliorer leurs chances sur le marché de l'emploi. En 1993, 30 % des Allemands s'inscrivant pour la première fois dans l'enseignement supérieur avaient suivi une formation duale. Parmi les nouveaux inscrits à l'université, ils étaient 19 %, parmi les nouveaux inscrits des Fachhochschulen, 57 %. Ces pourcentages comprennent à la fois ceux qui ont suivi la voie de la seconde chance classique et ceux qui ont suivi la voie « fictive ». 17 % de tous les nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur proviennent de cette voie de la seconde chance « fictive » (14 % à l'université et 24 % dans les Fachhochschulen). Cela signifie que 13 % des nouveaux inscrits de 1993 (5 % à l'université, 33 % dans les Fachhochschulen) provenaient du « Zweiter Bildungsweg » traditionnel. Le pourcentage des nouveaux étudiants ingénieurs ayant suivi une formation professionnelle est particulièrement élevé ; en 1993, parmi les nouveaux étudiants hommes, qui dominent entièrement ce secteur, il était de 74 % dans les Fachhochschulen (ce pourcentage tend à augmenter depuis 1988), et de 27 % à l'université (en augmentation également), soit au total de 56 % pour cette année 1993 (BMBF 1994/95, p. 173, 176, 180).

On peut constater **en résumé** qu'en RFA le phénomène de la reprise d'une formation lourde en vue d'une promotion professionnelle par les travailleurs engagés dans la vie active, de leur propre initia-

« Ce « Zweiter Bildungsweg » a perdu de son attrait au fur et à mesure que des restrictions ont été introduites dans le système de bourses, mais surtout que le marché de l'emploi s'est dégradé. En même temps, elle a été en partie remplacée par un « Zweiter Bildungsweg » « fictif » : un nombre croissant de bacheliers s'engageaient dans une formation duale avant d'entreprendre des études. »

⁹ Le dernier pas tardif dans cette direction consiste en l'ouverture des Fachhochschulen aux agents de maîtrise et techniciens, une décision prise par la majorité des Länder au cours de ces dernières années.



« La situation allemande se caractérise donc globalement par deux cercles parallèles basés sur les mêmes constellations d'intérêts et règles sociales, au sein desquels la formation initiale qualifiée, l'engagement notable en temps et en argent des travailleurs pour leur formation continue, ainsi que la mobilité verticale se renforcent mutuellement, nourrissant ainsi un vaste mouvement continu de formation « anticipatoire » -c'est-à-dire des processus essentiels pour la mise en œuvre d'un concept réaliste de formation tout au long de la vie. »

tive, à leurs propres frais et risques, occupe une place importante, et cela tout particulièrement pour les études d'ingénieur. Malgré la forte dégradation de l'environnement économique, ce phénomène n'a rien perdu de son importance. On peut là aussi parler d'un cercle positif au sein duquel les intérêts et les attitudes des entreprises et des travailleurs se renforcent mutuellement. Mais, comme pour la formation continue de technicien et d'agent de maîtrise, cette dynamique comprend certaines tendances qui amènent à ses limites ce modèle classique de relation entre promotion et formation continue.

Vers une érosion de la relation classique entre promotion et formation continue

La situation allemande se caractérise donc globalement par deux cercles parallèles basés sur les mêmes constellations d'intérêts et règles sociales, au sein desquels la formation initiale qualifiée, l'engagement notable en temps et en argent des travailleurs pour leur formation continue, ainsi que la mobilité verticale se renforcent mutuellement, nourrissant ainsi un vaste mouvement continu de formation « anticipatoire » -c'est-à-dire des processus essentiels pour la mise en œuvre d'un concept réaliste de formation tout au long de la vie. Cependant, une certaine érosion se fait jour dans ces cercles, qu'il s'agit maintenant de discuter en vue d'évaluer les perspectives d'avenir de ce modèle.

La relation étroite entre formation continue de haut niveau à l'initiative des travailleurs d'une part et promotion professionnelle d'autre part est remise en cause pour l'avenir par des facteurs qui résultent en dernière analyse du fait que les itinéraires de promotion n'ont jamais constitué la seule possibilité d'accéder à des postes plus élevés, et que la voie directe par le biais d'une scolarité plus poussée et des études suivies directement après a toujours présenté de plus grands avantages : les revenus (sur toute la vie) des titulaires de diplômes universitaires sont plus élevés (Tessaring 1993), les tâches

qu'ils exercent, de même que leurs carrières, généralement plus intéressantes. Cette situation conditionne les décisions individuelles et conduit à un accroissement permanent à la fois du nombre des jeunes qui fréquentent le lycée afin de faire ensuite des études -avec ou sans détour par une formation duale-, mais aussi des ouvriers et employés qualifiés qui, après quelques années d'expériences professionnelles décevantes font le grand pas qui les mène vers l'université ou la Fachhochschule.

Ces options des (futurs) travailleurs sont renforcées depuis quelques années par certains changements intervenant dans la politique du personnel des entreprises. Les entreprises contribuent elles-mêmes par une politique de substitution à l'érosion du modèle classique qui leur avait permis de disposer gratuitement d'un niveau élevé de qualification. Elles ont tout d'abord remplacé les techniciens par des ingénieurs provenant des Fachhochschulen, créant ainsi des surplus de techniciens dans leurs effectifs, ce qui a incité les ouvriers qualifiés souhaitant obtenir une promotion à suivre une formation d'agent de maîtrise, comme le montre le triplement mentionné plus haut du nombre des brevets de maîtrise. Cette évolution, à son tour, a eu pour effet de reproduire la même situation que pour les techniciens. Ainsi, au cours des cinq à dix dernières années, se sont accumulés dans les entreprises des surplus parfois considérables d'ouvriers qualifiés titulaires du brevet de maîtrise, mais sans perspective d'occuper un poste d'agent de maîtrise. Il est évident que ces politiques de substitution sont favorisées par l'offre croissante de jeunes ingénieurs, et notamment d'ingénieurs ayant suivi une formation « pratique » dans le cadre du « Zweiter Bildungsweg » (classique ou « fictif »).

Les deux cercles qui coexistaient autrefois séparément s'influencent donc aujourd'hui de plus en plus. Tout porte à penser que se met en place **un cercle négatif de déstabilisation réciproque**, au détriment de l'attrait des formations continues conduisant aux positions intermédiaires, mais aussi au détriment des études d'ingénieur. Nous sommes encore loin aujourd'hui d'une situation définitive et la dissolution complète du modèle clas-



sique n'est que l'un des scénarios possibles. Cependant, la probabilité d'une déstabilisation de ce système est grande.

Scénarios d'avenir : carrières en diagonale dans la perspective de la formation tout au long de la vie

(1) La société allemande risque donc de voir se défaire les interactions entre les intérêts des entreprises et des travailleurs qui avaient jusqu'à présent permis de maintenir ce vaste mouvement de formation « anticipatoire » conduisant souvent à une promotion. Dans cette nouvelle situation, les entreprises devraient satisfaire leurs besoins de qualification, jusqu'ici largement couverts à partir des potentiels de qualification déjà existants, par le biais d'actions ciblées de formation continue.

Une telle évolution ferait déboucher la société allemande sur une situation qui, apparemment, existe déjà dans d'autres pays, mais sans qu'elle dispose des ressources institutionnelles pour résoudre les problèmes qu'elle susciterait, contrairement à ces autres pays, qui ont mis en place ces conditions par le passé dans une situation économique plus favorable : par exemple, une législation sur la formation continue et un système de fonds de financement garantissant un minimum d'activités de formation continue. Une telle évolution serait d'autant plus problématique qu'elle interviendrait à une période de restrictions budgétaires et de restructuration radicale des secteurs économiques et des entreprises, des tâches et du contenu du travail -c'est-à-dire à une époque où une grande partie de la population active doit relever d'extraordinaires défis et où on lui propose le concept de la formation tout au long de la vie pour le faire.

Les défis de la restructuration ne peuvent être relevés par de simples exhortations, ni par les contraintes émanant du marché du travail, si ce n'est de manière très incomplète. Pour réussir la restructuration et la requalification, il est indispensable de développer un nouveau modèle d'interaction entre les intérêts des différents acteurs qui puisse -comme au cours

des décennies de l'après-guerre- mettre en route des processus de formation indispensables, institutionnalisés et informels, et les rendre permanents ; ce modèle pourrait avoir une logique de construction commune pour tous les pays d'Europe tout en se distinguant sur le plan de ses contenus concrets en fonction des systèmes éducatifs et d'emploi, des structures du marché du travail et des relations industrielles.

Il est évident, compte tenu de la suppression des hiérarchies dans les structures des entreprises, qu'un tel modèle ne peut pas reproduire les modèles traditionnels de relation entre formation continue et promotion. Néanmoins, ces derniers ayant longtemps fait leurs preuves, ils peuvent néanmoins fournir des indications générales pour l'avenir. Il semble particulièrement important de conserver des incitations fiables pour la formation continue des travailleurs, ainsi que des certificats reconnus sur l'ensemble du marché de l'emploi et constituant une reconnaissance pour ceux qui ont suivi une formation continue, même en dehors de leur entreprise.

(2) Mais pour constituer **un modèle porteur d'avenir** capable d'encourager la formation tout au long de la vie, il faut surtout regarder avec des yeux nouveaux les facteurs qui mobilisent les travailleurs dans la perspective d'une promotion : la promotion représente toujours une amélioration de la situation du travailleur salarié, c'est-à-dire un salaire plus élevé, des contenus de travail plus riches, de meilleures conditions de travail et une meilleure position sur le marché de l'emploi ; mais la promotion représente aussi un changement de cette situation dans la trajectoire professionnelle. Ces deux aspects de la promotion peuvent et doivent trouver de nouveaux contenus dans des structures devenues moins hiérarchiques. Et ils doivent et peuvent être combinés de manière nouvelle avec diverses filières de formation dans la trajectoire professionnelle.

En termes concrets, cela veut dire que des « **carrières en diagonale** » (Drexel 1993a, 1994) semblent devenues nécessaires pour remplacer les filières de promotion verticales classiques dans des structures moins hiérarchiques et pour généraliser leurs

« Dans cette nouvelle situation, les entreprises devraient satisfaire leurs besoins de qualification, jusqu'ici largement couverts à partir des potentiels de qualification déjà existants, par le biais d'actions ciblées de formation continue. »

« Pour réussir la restructuration et la requalification, il est indispensable de développer un nouveau modèle d'interaction entre les intérêts des différents acteurs qui puisse (...) mettre en route les processus de formation indispensables, institutionnalisés et informels, et les rendre permanents. »

« (...) cela veut dire que des « carrières en diagonale » (...) semblent devenues nécessaires, pour remplacer les filières de promotion verticales classiques dans des structures moins hiérarchiques et pour généraliser leurs aspects positifs -l'amélioration et le changement de la situation de l'emploi. »



aspects positifs -l'amélioration et le changement de la situation de l'emploi. Cette idée n'est ni aussi abstraite ni aussi utopique qu'on pourrait le penser à première vue. Les carrières en diagonale semblent se dessiner déjà -qu'on pense par exemple aux travailleurs qui passent de la fabrication à la maintenance ou de la maintenance à la distribution, avec toujours un accompagnement de formation continue et d'une progression vers des tâches plus intéressantes et des salaires plus élevés. D'ailleurs, ces itinéraires en diagonale pourraient se dérouler non seulement au sein d'une entreprise, mais aussi entre entreprises différentes (par exemple, entreprises de production et sous-traitants). Jusqu'à présent, ces trajectoires en diagonale relevaient du hasard ou de la politique du personnel propre à une entreprise, et elles se limitaient donc à quelques travailleurs. Des nouveaux schémas de carrière de ce type devraient être conçus, négociés et testés sur une vaste échelle dans le cadre d'une combinaison

adéquate de flexibilité et de fiabilité. Parallèlement, il faudrait développer des filières de formation continue permettant de donner leurs bases de qualification à de tels schémas de mobilité diagonale, tout en développant la polyvalence des travailleurs en vue de leur nouveau poste et en garantissant la reconnaissance de cette qualification polyvalente sur le marché du travail dans l'éventualité d'une perte d'emploi ou d'un changement d'entreprise.

Il y a de fortes raisons de penser que le concept de formation tout au long de la vie ne produira véritablement ses effets positifs qu'à condition que soit revitalisée, de manière plus radicale et générale, la relation entre formation continue et « amélioration plus changement de l'emploi » ; car, comme l'écrit J.Delors : « La formation des adultes ne peut être que négociée et s'appuyer sur les objectifs, les besoins et les points forts des participants » (Delors 1991, p.31).

Bibliographie :

BMBF : Grund- und Strukturdaten 1994/95, Bonn 1994.

Delors, J. : Genèse d'une loi et stratégie du changement. In : Formation Emploi 34/1991.

Drexel, I. : Das Ende des Facharbeiteraufstiegs ? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich, Frankfurt, New York 1993a.

Drexel, I. : Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en République fédérale d'Allemagne. In : Formation Emploi, 44 1993b.

Drexel, I. : Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur. In : BWP 4/1994.

Tessaring, M. : Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland : Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In : MittAB 2/1993.

Zabeck, J. ; Zimmermann M. (Hrsg.) : Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg, Weinheim 1995.



L'éducation et la formation tout au long de la vie en tant que thèmes du dialogue social et des conventions collectives

S'il est vrai que l'éducation et la formation tout au long de la vie ne font pas encore expressément l'objet de conventions entre partenaires sociaux, elles n'en figurent pas moins en toile de fond des efforts très divers visant à améliorer, notamment par le biais de négociations collectives, la formation continue pour les entreprises et les travailleurs et l'accès à celle-ci, et, partant, à rendre possible l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les conventions collectives sont des conventions conclues entre les partenaires sociaux conformément aux cadres institutionnels nationaux respectifs (par opposition aux conventions individuelles conclues entre employeur et travailleurs). Nous présenterons ici quelques exemples et démarches caractéristiques dans lesquels les partenaires sociaux, par l'intermédiaire de conventions, d'activités communes ou par la mise en oeuvre de réglementations publiques, jouent un rôle porteur dans l'organisation de la formation continue ; toutes ces démarches constituent des éléments d'un « modèle systématique » de formation continue. Elles se rapportent aux différents niveaux politiques du dialogue social : entreprise - secteur (économique ou professionnel) - système (national) de formation continue. Le « dialogue social » définit - dans son acception européenne - les entretiens et négociations entre les partenaires sociaux, dont le contenu, la forme, la portée et le caractère obligatoire varient en fonction des cadres institutionnels nationaux. Le présent article est basé sur les conclusions d'un projet soutenu par l'Union européenne dans le cadre du programme

LEONARDO DA VINCI, qui a élaboré des exemples de formation continue dans le dialogue social pour un transfert possible¹, ainsi que sur les expériences de l'auteur dans le cadre du système de soutien pour le dialogue social sur la formation continue en Europe^{2 3}.

Tendances des relations industrielles et de la formation continue

Afin d'assurer une bonne compréhension, il convient avant toute chose de résumer brièvement quelques tendances des relations industrielles et de la formation continue en Europe :

- *la modernisation économique* est devenue, dans tous les pays d'Europe, un sujet de dialogue ou de négociations entre les partenaires sociaux, tandis que, dans ce contexte, *la formation professionnelle et plus spécifiquement la formation continue* est devenue un *thème* central ;
- la diffusion des processus sociaux de la déréglementation a entraîné la *réduction des marges de manoeuvre de négociation*, et plus spécifiquement un déplacement vers le niveau de l'entreprise, tandis qu'aux niveaux politiques supérieurs, seules les conditions cadre peuvent encore faire l'objet de négociations ;
- dans leur dialogue, les partenaires sociaux articulent également, au niveau des questions relatives à la formation conti-



Winfried Heidemann

est responsable du secteur « Qualifications » au sein de la « Hans-Böckler-Stiftung », institut de

consultation et de recherche du « Deutscher Gewerkschaftsbund » (Fédération allemande des syndicats). Il a assumé la coordination de plusieurs projets FORCE et participe au groupe d'experts du dialogue social européen sur la formation professionnelle.

L'éducation et la formation tout au long de la vie nécessitent des conditions et des mécanismes structurels spécifiques, qui peuvent être identifiés dans le système éducatif, dans l'organisation de l'entreprise et dans les méthodes de la formation professionnelle. Les conventions collectives peuvent également contribuer à améliorer la formation continue, l'accès à celle-ci et, partant, rendre possible l'éducation et la formation tout au long de la vie. Par l'intermédiaire d'accords, d'activités communes ou par la mise en oeuvre de dispositions réglementaires, les partenaires sociaux jouent un rôle porteur dans l'organisation de la formation continue ; tous ces efforts constituent les éléments d'un « modèle systématique » de la formation continue. Ils se rapportent aux différents niveaux politiques du dialogue social : entreprise - secteur - système (national) d'éducation continue.



« S'il est vrai que l'éducation et la formation tout au long de la vie ne font pas encore expressément l'objet de conventions entre partenaires sociaux, elles n'en figurent pas moins en toile de fond des efforts très divers visant à améliorer, notamment par le biais de négociations collectives, (...) l'éducation et la formation tout au long de la vie. »

« des conventions entre partenaires sociaux (...) ne concernent pas uniquement les travailleurs ayant des contrats de travail « réguliers », mais également le nombre croissant de « contrats de travail atypiques » »

nue, leurs *souhaits et revendications adressés au monde politique*, qui devrait les adopter sous la forme de solutions plus globales et généralisables.

Les tendances suivantes peuvent être identifiées dans le secteur de la *formation professionnelle* :

□ *la formation professionnelle initiale* est prise en charge dans la plupart des pays par les autorités publiques, avec toutefois une prise de responsabilité croissante des partenaires sociaux en vue de l'amélioration de l'adaptation de la formation aux exigences économiques, ainsi que de l'intégration sociale des jeunes travailleurs ;

□ l'importance croissante de la *formation professionnelle continue* se situe dans le contexte de la modernisation économique et de l'amélioration de la compétitivité des entreprises et des économies (nationales) ;

□ dans ce contexte, un *nouveau type de formation continue* apparaît au niveau de l'entreprise : fortement concentré sur les processus et les problèmes de travail, intégré dans le développement de l'organisation de l'entreprise, généralement non formel et de courte durée mais cependant continu - ce nouveau type de formation dépasse les définitions conventionnelles de la formation professionnelle et n'est souvent même pas considéré par les professionnels de ce secteur comme une « formation continue » ;

□ tous les Etats membres de l'UE connaissent des *conventions entre partenaires sociaux* sur la formation professionnelle - plus ou moins formelles, assorties d'engagements réciproques plus ou moins contraignants, à différents niveaux ; elles ne concernent pas uniquement les travailleurs ayant des contrats de travail « réguliers », mais également le nombre croissant de « contrats de travail atypiques » (travail à temps partiel, par équipes, etc.) ;

□ les négociations et conventions sur la formation continue sont souvent tripartites, incluant dès lors les *gouvernements* nationaux ou régionaux *en tant que troisième partenaire*, s'intégrant ainsi dans la politique économique et de l'emploi ;

□ parallèlement à l'importance croissante de la formation professionnelle pour les objectifs de l'entreprise dans le contexte de la modernisation économique, le *niveau de l'entreprise* gagne du poids dans les conventions ; cette culture ou tradition de négociation à ce niveau n'est toutefois pas présente dans tous les pays - les meilleures conditions semblent se situer dans les pays possédant un cadre formel de représentation des intérêts des travailleurs, à savoir dans les pays disposant d'un système de conseils d'entreprise ; dans l'ensemble, le nombre de conventions formelles et informelles, voire même d'activités communes des partenaires sociaux de l'entreprise est croissant.

Au *niveau européen*, le cadre du dialogue social existe par son inscription à l'article 118 B de l'Acte unique européen de 1986 ; la politique des prises de position communes des associations centrales des partenaires sociaux européens au niveau interprofessionnel a engendré un accroissement de la compréhension mutuelle ; cependant, à ce jour, elle n'a abouti qu'à un nombre limité d'activités réellement communes, voire même de conventions, telles qu'elles sont prévues à l'article 118 B. On a assisté récemment aux premiers projets communs dans le cadre du programme LEONARDO DA VINCI - ce qui tend à démontrer l'importance des programmes de soutien de l'Union, y compris dans la poursuite du développement des relations entre partenaires sociaux. Toutefois, le niveau sectoriel européen semble être déterminant pour la mise en oeuvre d'activités communes dans la formation professionnelle ; de très rares exemples en sont actuellement disponibles (dialogue sectoriel dans l'industrie chimique, conventions dans le secteur ferroviaire, projets communs chez les détaillants).

L'éducation et la formation tout au long de la vie - comportements individuels et conditions structurelles

L'éducation et la formation tout au long de la vie requièrent des comportements spécifiques de la part des individus ainsi



que des conditions et mécanismes structurels spécifiques. Les comportements spécifiques des individus peuvent être décrits comme suit : *curiosité, courage, confiance et compétence*³. Les conditions et mécanismes structurels peuvent être identifiés et préparés aux niveaux suivants :

- dans le système d'éducation général et professionnel,
- dans l'organisation de l'entreprise,
- dans les moyens et méthodes (pédagogiques) de la formation professionnelle.

Il est notoire qu'il n'existe pas *une seule* voie correcte ; il est nécessaire de disposer d'une *combinaison d'instruments* afin d'assurer les conditions propices à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. De tels instruments ne constituent toutefois qu'une *offre*, qui doit être saisie par les individus. Des exemples de conventions et d'activités entre partenaires sociaux existent pour les trois niveaux mentionnés, mais notamment au niveau du système de formation professionnelle et dans l'organisation de l'entreprise.

Action au niveau du système de formation

Au niveau du *système de formation*, diverses formes de *congé de formation professionnelle* existent dans plusieurs pays ; ce congé est souvent créé ou transposé par le biais de conventions entre partenaires sociaux et constitue une offre répondant aux besoins individuels et pouvant être choisi en dehors des besoins de l'entreprise. La France fournit un exemple classique du congé de formation professionnelle géré par les partenaires sociaux et couvert par la loi. Il existe ici une démarche individuelle de participation à un programme de formation de qualification - dont la durée moyenne était en 1993 de 950 heures -, dont le financement doit être approuvé par les organismes de financement soutenus par les partenaires sociaux, en fonction des priorités respectives et des ressources disponibles. Il ressort actuellement que le congé de formation professionnelle occupe une position exceptionnellement restreinte par

rapport aux autres offres de formation en entreprise : 0,2 % des travailleurs y ayant droit optent pour cette possibilité contre 20 % pour la formation continue dans le cadre du plan de formation de l'entreprise. De ce fait, il a été tenté ces dernières années de faire correspondre davantage le congé individuel de formation professionnelle aux besoins de l'entreprise. En 1994, le « Capital temps de formation » a été défini par une convention et inscrit dans la législation ; conformément à cette convention, dans des conditions spécifiques, le congé individuel de formation professionnelle peut être également pris dans le cadre d'un projet de formation d'entreprise - pour autant que les intérêts de l'entreprise coïncident avec ceux des individus. Au Danemark, il existe également des possibilités de mise en disponibilité pour formation continue sur base de conventions collectives et de dispositions légales ; dans le cadre du modèle de rotation d'emplois mis au point par les partenaires sociaux et entre-temps scellé par une loi, l'octroi aux employés du congé de formation (ainsi que d'autres possibilités de mise en disponibilité, telles que les congés parentaux) est lié à l'obligation de remplacer les bénéficiaires par des chômeurs.

Les *conditions de financement* de la formation continue jouent un rôle important dans la concrétisation de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ou au cours de l'activité professionnelle. Dans une série de pays, l'apport de ressources pour la formation continue des personnes actives, des groupes à risques sur le marché du travail ou de la formation continue individuelle librement choisie, de même que la répartition des ressources, font l'objet de conventions au niveau sectoriel ou au niveau de l'entreprise. Les exemples de règlements sectoriels de l'apport ou de l'utilisation des ressources se situent essentiellement dans les pays francophones et méditerranéens. Les dispositions légales relatives aux « *Bildungskontos* » (comptes formation), en vigueur depuis 1994 mais mises en oeuvre par les activités des partenaires sociaux, ont créé, dans le Land autrichien de la Haute-Autriche, un instrument permettant le remboursement des frais individuels de formation professionnelle continue. La *reconnaissance des qualifications* peut également motiver la participation à la

« La France fournit un exemple classique du congé de formation professionnelle géré par les partenaires sociaux et couvert par la loi. »

« Au Danemark, il existe également des possibilités de mise en disponibilité pour formation continue sur base de conventions collectives et de dispositions légales. »

« Les exemples de règlements sectoriels de l'apport ou de l'utilisation des ressources se situent essentiellement dans les pays francophones et méditerranéens. »

« (Les) « *Bildungskontos* » (comptes formation), (...) ont créé, dans le Land autrichien de la Haute-Autriche, un instrument permettant le remboursement des frais individuels de formation professionnelle continue. »



« Le nouveau système de « Qualifications basées sur la compétence » en Finlande reconnaît des qualifications acquises dans la vie professionnelle. »

« Au niveau de l'entreprise, les besoins en formation continue accompagnant le processus de travail sont d'une importance croissante. Dans le contexte du développement de l'organisation de l'entreprise, on constate un élargissement de la formation - principalement informelle. »

formation. De ce fait, les activités des partenaires sociaux relatives aux nouvelles voies de validation s'orientent également vers de telles qualifications qui ont été acquises en dehors des cadres formels de la formation et des systèmes traditionnels de formation. Le nouveau système de « Qualifications basées sur la compétence » en Finlande reconnaît des qualifications acquises dans la vie professionnelle mais - par opposition au système NVQ britannique - les intègre dans le système de formation professionnelle et se réfère aux qualifications du système réglementaire de la formation professionnelle. Les partenaires sociaux participent activement à la mise en oeuvre de ce nouveau système.

Nous pouvons observer dans différents pays la constitution par les partenaires sociaux d'un *système global* de formation continue. En France, elle est le fruit d'une évolution historique : la conclusion de conventions entre partenaires sociaux sous l'arbitrage de l'Etat et leur intégration subséquente dans le droit du travail ont permis de créer un système de formation continue (extérieure à l'entreprise) qui comprend les réglementations de mise en disponibilité pour la formation continue individuelle ainsi que son organisation et son financement ; la formation continue en entreprise n'est toutefois pas intégrée dans ce système. En Espagne, une convention tripartite et un traité bilatéral conclus en 1992 ont jeté les bases d'un système de formation continue reposant sur la concertation sociale et la responsabilité des partenaires sociaux dans la mise en oeuvre sectorielle et au niveau de l'entreprise. Le soutien financier de la formation continue en entreprise par le Fonds alimenté par les contributions des travailleurs et des employeurs est lié à l'élaboration de plans communs de formation au niveau de l'entreprise ou interentreprises. La convention nationale prend dès lors en considération la mise en oeuvre jusqu'au niveau de l'entreprise. Un tel système global peut certes créer les conditions cadre nécessaires à la concrétisation de l'éducation et de la formation (professionnels) tout au long de la vie, mais sa réalisation doit se concrétiser effectivement au niveau de l'entreprise.

Action au niveau de l'entreprise

Au *niveau de l'entreprise*, les besoins en formation continue accompagnant le processus de travail sont d'une importance croissante. Dans le contexte du *développement de l'organisation* de l'entreprise, on constate un élargissement de la formation - principalement informelle. Non seulement l'introduction de nouvelles technologies, mais de plus en plus également le développement de nouvelles formes d'organisation de l'entreprise et du travail, ainsi que l'importance croissante de la qualité des produits et des services en tant qu'instrument de compétitivité, constituent la toile de fond de cette évolution. Ainsi, outre les programmes de formation continue visant l'adaptation aux changements technologiques et les programmes classiques de promotion professionnelle, un nouveau type de formation continue apparaît, stratégiquement adapté aux concepts d'entreprises spécifiques respectifs et généralement intégré dans un concept global de développement de l'organisation de l'entreprise. Le développement de l'organisation signifie l'établissement de méthodes de changement des conditions de travail, de la coopération et, avant tout, de la mobilisation des collaborateurs, afin de permettre une adaptation constante aux nouvelles exigences.

De telles stratégies d'entreprise s'adressent de manière croissante à l'ensemble du personnel et établissent un processus continu de développement de l'organisation, soutenu par la formation continue. Toutefois, le caractère de la formation continue en entreprise se voit ainsi modifié : sa conception et son organisation sont de plus en plus proches du lieu de travail et également mises en oeuvre en fonction du lieu de travail, ce qui semble constituer une base pour un apprentissage durable dans le processus de travail. Dans ce contexte, il se pose toutefois à nouveau la question de l'accès à la formation continue. En effet, les chances d'accès à la formation continue s'améliorent également pour des groupes de travailleurs qui n'y étaient jusqu'à présent que peu ou pas impliqués, à tel point que la participation à la formation continue en entreprise devient partiellement une composante pratiquement obligatoire de



l'activité professionnelle. Les participants ressentent souvent cette situation comme une nouvelle ambiance d'entreprise, dans laquelle le travail et la formation continue sont étroitement liés, tandis que les possibilités de participation active au développement de l'entreprise sont élargies.

Cela signifie-t-il que l'éducation et la formation tout au long de la vie - ou plus précisément l'éducation et la formation au cours de la vie professionnelle - sont aujourd'hui assurées pour tous les travailleurs ? A cet égard, nous constatons que ces nouvelles formes de « formation continue de base » et la promotion professionnelle constituent encore des domaines séparés. A l'évidence, la sélectivité de l'accès à la formation continue n'est pas supprimée. La tendance à l'élargissement de la formation continue de base à l'ensemble du personnel offre toutefois en principe de bonnes conditions pour une association plus étroite aux activités de formation continue qui favorisent la promotion professionnelle ou d'autres formes de mobilité professionnelle des travailleurs. Dès lors, les conditions sont améliorées du fait que l'aptitude à l'apprentissage et les dispositions à l'apprentissage peuvent être mieux ancrées qu'auparavant par le biais des nouveaux concepts. De cette manière, le potentiel de formation continue orientée vers la mobilité s'accroît fortement. Ainsi, dans le cadre des décisions au sein des entreprises relatives à la participation à la formation continue orientée vers la promotion et la mobilité, des groupes de travailleurs qui n'étaient pas concernés par le passé auront dorénavant potentiellement une chance. Il importe, pour l'amélioration des chances d'accès à la formation continue, d'examiner si, et de quelle manière, les entreprises combinent la formation continue de base s'adressant à l'ensemble du personnel avec les activités de la formation continue orientées vers la promotion et la mobilité. Il s'agit là d'un problème crucial pour la garantie des mécanismes d'éducation et de la formation tout au long de la vie au niveau de l'entreprise.

De ce fait, la *planification de la formation en entreprise* pourrait être utilisée en guise d'instrument de création de mécanismes d'éducation et de formation tout au long de la vie et relier les nouveaux

types de formation relative à l'organisation aux formes traditionnelles de la formation continue, de l'épanouissement et de la promotion personnels. Malheureusement, la planification de la formation en entreprise est, dans tous les pays, souvent traitée comme une question formelle de routine, dans laquelle ni les cadres, ni les conseils d'entreprise ou les représentants des intérêts syndicaux n'utilisent le processus de planification en tant que potentiel d'innovation pour l'établissement de mécanismes de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Quoi qu'il en soit, les possibilités d'organisation se présentent principalement dans les pays possédant une « culture » des accords d'entreprise ou de participation des représentants des travailleurs. Ainsi, en Allemagne par exemple, les accords d'entreprise entre le conseil d'entreprise et l'employeur (cadres) jouent un rôle important dans la réglementation de la formation professionnelle en entreprise. C'est principalement le « nouveau type de formation continue » cité - plus précisément en rapport avec le développement de l'organisation du travail, de la garantie de qualité des produits et des services ainsi que la culture d'entreprise - qui fait l'objet de conventions à ce niveau.

Contribution des méthodes de formation professionnelle à l'éducation et à la formation tout au long de la vie

Enfin, les *méthodes de formation professionnelle* peuvent contribuer à motiver également des personnes peu habituées aux études à participer à la formation professionnelle. Les méthodes traditionnelles d'« enseignement ex cathedra » dans les séminaires ne sont plus au goût du jour. Les formes flexibles d'éducation et de formation avec implication et participation active des élèves peuvent contribuer à la motivation. Il existe à cet égard divers développements dans des établissements de formation et au niveau des entreprises, qui ont également été stimulés par les partenaires sociaux ou auxquels ces derniers participent. Le programme FORCE de l'Union européenne a soutenu à cet égard des développements

« Il importe, pour l'amélioration des chances d'accès à la formation continue, d'examiner si, et de quelle manière, les entreprises combinent la formation continue de base s'adressant à l'ensemble du personnel avec les activités de la formation continue orientées vers la promotion et la mobilité. Il s'agit là d'un problème crucial pour la garantie des mécanismes d'éducation et de la formation tout au long de la vie au niveau de l'entreprise. »



« Il est également nécessaire d'évaluer de manière réaliste les chances de réglementation par le biais du dialogue social et des conventions collectives. »

transnationaux. Les activités de préparation des personnes peu habituées aux études à la formation continue formelle sont également importantes. Ainsi, à titre d'exemple, des syndicats organisent eux-mêmes dans différents pays des séminaires et des possibilités de consultation pour leurs membres, afin de les préparer aux cycles formels de formation.

Aptitude des conventions collectives à la généralisation

Les conventions décrites entre partenaires sociaux sur la formation continue constituent les éléments d'un « modèle systématique », impliquant tous les niveaux auxquels les mécanismes de l'éducation et de la formation tout au long de la vie peuvent se développer. De telles conventions ne peuvent toutefois constituer que des offres et des mécanismes

favorisant l'éducation et la formation tout au long de la vie. C'est aussi la raison pour laquelle elles sont indispensables. Elles doivent en tout état de cause être utilisées par les personnes intéressées par la formation continue ou qui en ont besoin, et notamment celles qui ressortent de la compétence de réglementation des partenaires sociaux, à savoir les travailleurs. Il est également nécessaire d'évaluer de manière réaliste les chances de réglementation par le biais du dialogue social et des conventions collectives. D'une part, nous constatons que dans de nombreux pays d'Europe, les conventions collectives servent de préalables aux dispositions légales généralisées et que la mise en oeuvre de telles dispositions réglementaires repose à son tour sur les partenaires sociaux ; d'autre part, les conventions collectives ne couvrent au départ qu'un cadre réglementaire restreint et leur généralisation requiert une concrétisation par les réglementations politiques et légales⁴.

1) Winfried Heidemann (éd.), Berufliche Weiterbildung in Europa - Materialien zum Sozialen Dialog, Berlin 1996. (également disponible en anglais, français, espagnol et italien)

2) Kompendium I des Unterstützungssysteme für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Bruxelles, octobre 1994.

3) Kompendium II des Unterstützungssysteme für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Bruxelles, mai 1996

4) Winfried Heidemann / Wilfried Kruse / Angela Paul-Kohlhoff / Christine Zeuner, Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa - Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften, Berlin 1994 (également disponible en anglais et en français).



La formation continue chez les « jeunes adultes » : seconde chance ou complément ?



Jordi Planas

Professeur à l'Université autonome de Barcelone, responsable de GRET (grupo de Investigación sobre la Educación y el

Trabajo) de l'Institut des Sciences de l'Éducation (Instituto de Ciencias de la Educación) de cette Université.

Les itinéraires de formation des jeunes

Sur la base des données disponibles (tableaux 1 à 4), les phénomènes les plus significatifs au niveau de la relation entre les composantes de formation et la construction des itinéraires de formation complexes des jeunes sont au nombre de six.

Les limites entre formation initiale et continue s'estompent

A priori, lors de la transition des jeunes de l'école à la vie active, la tendance existe d'établir une séquence de formation qui serait, globalement, la suivante : le jeune achève sa formation scolaire ; ensuite, il complète parfois cette dernière par une formation de spécialisation ; par la suite, il s'efforce d'accéder au marché du travail et, selon les exigences de son emploi (requalification ou promotion), ou du marché extérieur (changement d'emploi), il accède à la formation continue.

Ce modèle séquentiel préconçu et largement accepté n'est pas exact (voir les données des tableaux 2 et 4) pour différentes raisons : en premier lieu, du fait que les composantes des itinéraires de formation des jeunes sont plus larges et, en second lieu, du fait que ces itinéraires ne suivent pas de séquences préétablies.

Ainsi, les limites entre formation initiale et continue (par le biais tant des cours de durée réduite que de l'expérience du travail) s'estompent de plus en plus. La formation des jeunes se constitue, pour une bonne part, comme un continuum au sein duquel la formation scolaire, les cours de durée réduite et le travail s'articulent sans séquences préétablies, les jeunes ayant de

Au cours des dernières années, les modifications intervenues dans les systèmes de production (rapidité des changements technologiques, innovation au niveau des processus et des produits, accroissement de la mobilité de la main-d'oeuvre, nouvelles formes d'organisation du travail, etc.) sont en train de convertir l'éducation et la formation en un processus requis tout au long de la vie. Ces changements exercent une influence dès leur origine sur les itinéraires de formation des jeunes.

Parallèlement, l'augmentation et la diversification de l'offre de formation disponible dans nos sociétés conditionnent, tant objectivement que subjectivement, les possibilités et les souhaits de formation de l'ensemble de la population, et plus spécialement des jeunes. Par ailleurs, la croissance des niveaux de formation initiale des jeunes exerce à son tour une influence sur la demande de qualifications.

La notion de l'« apprentissage tout au long de la vie » a imprégné et modifié les itinéraires de formation des jeunes. En outre, si nous observons la manière dont les individus mettent à jour leurs connaissances, se reconvertissent et se perfectionnent, nous rencontrons souvent des modalités de formation déjà présentes au sein de la formation initiale.

Cet article vise à décrire, à partir d'une enquête à caractère longitudinal réalisée auprès de jeunes de la zone métropolitaine de Barcelone (ZMB)¹, la manière dont s'articule la formation initiale de type scolaire avec la formation continue dans les itinéraires de formation des « jeunes adultes » (jusqu'à 31 ans).

plus en plus recours aux politiques de « formation continue ». Ce phénomène, présent au niveau des données obtenues par notre enquête, est corroboré par d'autres sources concernant l'Espagne et se détecte également dans d'autres pays européens (AUER 1992).

Pendant la formation scolaire, une partie des jeunes effectuent des pratiques de formation qui s'apparentent à la formation continue et qui seront fondamentales pour leur avenir.

Au cours des dernières années, nous avons assisté en Espagne à une multiplication des cycles d'études « extra-scolaires », à savoir structurées en dehors du système éducatif. Ces études constituent une partie importante des « curricula » de

¹ L'enquête de référence a été réalisée par le « Grup de Recerca sobre Educació i Treball » de l'ICE de l'Université autonome de Barcelone, dirigé par l'auteur de cet article. L'enquête visait à analyser les trajectoires de formation et d'insertion professionnelle et sociale des « jeunes adultes », en établissant les relations entre les itinéraires d'insertion professionnelle et sociale (notamment familiale) de ces jeunes. Cette enquête, à caractère longitudinal rétrospectif, a été réalisée en 1991 auprès de 650 « jeunes adultes » (jusqu'à 31 ans) de la zone métropolitaine de Barcelone au moyen d'entretiens à domicile menés par des enquêteurs.



Les concepts utilisés

- ❑ **Composantes de formation** : les différents éléments de la formation scolaire ou extra scolaire, formels ou informels, qui interviennent concrètement dans la construction des itinéraires de formation des jeunes. Ces composantes sont classifiées en quatre types :
- ❑ **Formation scolaire** (elle inclue les cycles achevés et non achevés).
- ❑ **Formation continue** : nous retiendrons ses modalités tant formelles (cours de durée réduite) qu'informelles (expérience acquise au travail et expériences de vie).
- ❑ **Cours de durée réduite** : cours en marge du système éducatif, de moindre durée que les cycles scolaires, mais ayant une intention explicite de formation et organisés de manière formelle, habituellement à l'intention de groupes spécifiques.
- ❑ **Travail** : expérience acquise grâce à l'exercice d'une activité rémunérée, soit pendant les études, soit postérieurement.
- ❑ **Expériences de vie significatives**. Des études nous montrent qu'au niveau des itinéraires de formation d'une partie qualitativement importante des jeunes, il apparaît des expériences qui, bien que difficilement classifiables, s'avèrent fondamentales pour expliquer les capacités professionnelles de ces jeunes, comme, p. ex., l'exercice de responsabilités associatives, etc.
- ❑ **Itinéraires de formation complexes** : l'articulation des « composantes de formation » dans la construction d'itinéraires de formation des individus.

« Au cours des dernières années, nous avons assisté en Espagne à une multiplication des cycles d'études « extra-scolaires », à savoir structurées en dehors du système éducatif. »

« (...) loin de jouer un rôle de compensation des inégalités dans l'éducation scolaire, l'utilisation d'autres systèmes de formation accentue les différences. »

formation des jeunes, dont la « consommation » commence déjà parallèlement à l'enseignement primaire, bien que de manière inégale selon les groupes sociaux, et vont en augmentant pendant les étapes ultérieures. Dans les itinéraires de la jeunesse actuelle, ce type de formation, dénommé globalement « cours de durée réduite », se renforce de plus en plus, tant en termes de consommation privée (complément à la formation scolaire, payé par la famille ou par l'entreprise), qu'en tant que partie des politiques publiques d'insertion professionnelle des jeunes. Ces politiques se sont considérablement renforcées en Espagne, depuis son accession à l'Union européenne, de par son accès aux fonds structurels, et notamment au Fonds social européen (dont la fonction principale est de faciliter la formation professionnelle initiale des jeunes et de réduire leurs difficultés en matière d'insertion professionnelle).

La réalité actuelle veut qu'approximativement la moitié des jeunes Espagnols ont réalisé des études de ce type (NAVARRO

et MATEO 1993) ; toutefois, ce mode de formation n'est pas réparti de manière homogène entre les jeunes, du fait que, comme le montrent les données du tableau 1, les jeunes qui réalisent davantage ce type de cours sont ceux qui ont déjà un niveau d'études plus élevé ; dès lors, loin de jouer un rôle de compensation des inégalités dans l'éducation scolaire, l'utilisation d'autres systèmes de formation accentue les différences. Cela est le cas au niveau tant des cours faisant partie de la consommation privée des jeunes, que de ceux émanant des politiques publiques lesquelles, paradoxalement, s'adressent aux jeunes ayant un faible niveau de formation, ou rencontrant des difficultés pour accéder à l'emploi.

La combinaison des différentes composantes ne suit pas une séquence temporelle préétablie : ces composantes coexistent, en bonne partie, durant la formation initiale.

Les tableaux 2 et 4 nous montrent que ni les cours de durée réduite, ni l'expérience professionnelle ne commencent après la formation scolaire, mais que nous nous trouvons face à un continuum de formations qui se combinent au fil du temps. Logiquement, les cours de durée réduite et l'expérience du travail acquièrent plus de poids avec l'âge des utilisateurs ; toutefois, il demeure un certain degré d'intersection de la formation scolaire avec les cours de durée réduite et le travail à tous les âges.

Le tableau 3 indique que les deux tiers des cours de durée réduite concernent le perfectionnement ou la haute spécialisation. Ce fait, de pair avec les données présentées antérieurement, montre qu'il est difficile d'établir des limites claires entre la formation initiale et la formation continue des jeunes. En effet, une partie d'entre eux se sont intégrés dans des comportements propres à la « formation tout au long de la vie », alors que d'autres, notamment ceux qui ne disposent pas de formation scolaire suffisante, restent en dehors de cette dynamique.

La polarisation au niveau de l'utilisation des processus de formation

Les composantes extra-scolaires ne se présentent pas comme une alternative ou



une récupération d'une formation initiale insuffisante. Au contraire (voir les données du tableau 1 concernant les cours de durée réduite selon le niveau d'études), les itinéraires de formation se polarisent à partir de la formation scolaire antérieure, les personnes les plus « formées » au niveau scolaire étant celles qui acquièrent le plus de formation par le biais des autres composantes. Une formation scolaire minimum, équivalente à l'enseignement obligatoire, s'avère à l'évidence une condition incontournable pour des formations ultérieures.

L'alternance « spontanée » entre les études et le travail

Au cours de leur itinéraire d'insertion et de consolidation professionnelles, une bonne partie des jeunes Espagnols combinent leur formation scolaire et le travail. Dans un système de formation qui, comme cela est le cas en Espagne, a été fondamentalement scolaire jusqu'à très récemment, il est paradoxal de constater la présence d'éléments de « formation en alternance » dérivés de la pratique du travail des jeunes.

Les données rassemblées au tableau 4 pour toute l'Espagne entre les étudiants qui travaillent (études plus travail) et les travailleurs qui étudient (travail plus études) lors des entretiens, corroborent les données obtenues pour la ZMB² et nous permettent d'avancer l'hypothèse qu'entre un tiers et la moitié des jeunes Espagnols ont combiné études et travail au moins pendant un an. Cela indique, pour le moins, deux choses : en premier lieu, que pour une bonne part d'entre eux, la transition de l'école-au travail est passée par une période d'école-et-travail et, en second lieu, que l'expérience du travail est une composante présente dans la formation initiale de plus de la moitié des jeunes Espagnols. Cela implique, avec plus ou moins d'intensité, une « dualisation » spontanée des processus de formation, qui situe l'expérience professionnelle déjà au cours de la formation scolaire, et non uniquement après cette dernière.

La formation scolaire perd de son importance quantitative, dans les itinéraires de formation abondants grâce à l'augmentation des espaces de formation non

Tableau 1 : Nombre de cours de durée réduite réalisés jusqu'à l'âge de 31 ans selon le niveau d'études - Pourcentage

	0	1	2 ou 3	4 ou plus	Total
Primaire	72,6	12,4	9,5	5,5	100
Form. professionnelle	53,8	9,9	19,1	17,3	100
Bac. sup. et COU	38,7	19,3	24,2	17,8	100
Niveau supérieur	26,3	6,0	27,1	40,6	100

scolaires, **mais elle gagne en importance qualitative**, du fait qu'elle joue un rôle de voie d'accès et d'aménagement des itinéraires de formation complexes, pendant et après la formation scolaire. Ce fait accentue le caractère sélectif, également par rapport aux possibilités de « formation tout au long de la vie », assumé par la formation scolaire auprès des jeunes.

Les itinéraires de formation complexes et leur modélisation

Les paragraphes qui précèdent montrent que les itinéraires de formation des jeunes, du moins ceux de la ZMB, ne se constituent pas selon des modèles préétablis par la logique scolaire. La réalité se révèle plus complexe et conditionnée par les changements au niveau du contenu des qualifications et de l'élargissement des scénari de formation que la société propose aux jeunes pour les acquérir.

La question « comment les jeunes ont-ils appris à faire ce qu'ils savent faire ? » requiert à l'heure actuelle des réponses en termes globaux et une analyse des itinéraires de formation permettant d'éviter les rigidités institutionnelles préconçues.

En vue d'analyser les itinéraires, il est nécessaire de considérer au préalable les composantes de formation et d'étudier l'articulation de ces dernières au niveau de la construction d'itinéraires complexes.

Des données figurant aux paragraphes précédents il ressort que les itinéraires de formation des jeunes se composent, au minimum, de trois éléments, à savoir : les études scolaires, les cours de durée réduite et les expériences du travail.

« Dans un système de formation qui, comme cela est le cas en Espagne, a été fondamentalement scolaire jusqu'à très récemment, il est paradoxal de constater la présence d'éléments de « formation en alternance » dérivés de la pratique du travail des jeunes. »

« (...) les itinéraires de formation des jeunes se composent, au minimum, de trois éléments, à savoir : les études scolaires, les cours de durée réduite et les expériences du travail. »

²) ZMB : Zone métropolitaine de Barcelone



Tableau 2 : Pourcentage de jeunes combinant les études scolaires et les cours de durée réduite, selon l'âge, par rapport à l'ensemble de la population

Age	Seul. ét. scolaires	Et. scolaires + cours à d.r.	Seul. cours à d.r.	TOTAL
14	85,9	4,6	0,4	90,9
15	62,7	6,0	2,3	71,0
16	54,6	7,5	4,7	66,8
17	44,1	9,2	4,3	57,6
18	33,3	9,1	7,2	49,6
19	28,7	8,3	6,6	43,6
20	23,4	7,1	5,0	35,5
21	20,0	7,0	6,5	33,5
22	16,3	5,3	10,2	31,8
23	13,3	5,3	10,4	29,0
24	11,7	3,5	11,8	27,0
25	8,1	3,2	14,4	25,7
26	6,5	3,3	12,2	22,0
27	7,2	3,0	14,1	24,3
28	7,7	1,6	16,4	25,7
29	5,4	1,9	19,3	26,6
30	5,2	1,0	18,3	24,5
31	4,4	1,2	16,5	22,1

entre ces itinéraires de formation et leurs résultats en matière d'insertion.

Itinéraires de formation et trajectoires professionnelles : une double dualisation concordante

Au tableau n° 6 une relation est établie entre les « itinéraires de formation complexes » et les résultats de l'insertion professionnelle, par le biais des indicateurs de réussite qui, dans le cadre de la recherche réalisée, recèlent une plus grande capacité explicative : la situation professionnelle à 31 ans, la trajectoire du travail et la perception subjective de la réussite.

Les données disponibles montrent, d'une part, une forte polarisation de formation au niveau des itinéraires majoritaires des tranches d'âge extrêmes et, d'autre part, les nuances introduites par les autres composantes de formation qui accompagnent les titres académiques, permettant ainsi une analyse plus fine et qualitative des processus de formation des jeunes et des résultats de leur insertion.

Des analyses plus détaillées (PLANAS 1991 et 1993) nous indiquent qu'à ces composantes facilement détectables et quantifiables il faudrait ajouter certaines autres, comme les expériences de vie significatives et la consommation culturelle. Toutefois, étant donné que notre point de départ est l'enquête réalisée auprès de jeunes de la ZMB, nous nous limiterons aux composantes signalées précédemment (en y ajoutant certains éléments des expériences de vie, tels que l'expérience associative).

Le tableau n°5 montre les 13 modèles d'itinéraires construits à partir des variables citées³. En suivant les tendances détectées grâce aux données antérieures, ces modèles montrent une polarisation des « itinéraires de formation complexes » : d'une part, les itinéraires A et B, appartenant aux deux premières tranches, qui dénotent une carence de formation (toujours relative), ou une déstructuration et, d'autre part, les itinéraires C et D, caractérisés par leur abondance au niveau des différentes composantes de formation et par la réussite.

L'image de cette polarisation se renforce davantage si nous considérons la relation

De même, le tableau n° 6 indique une nette séparation, dans les résultats d'insertion tant objectifs que subjectifs, entre les itinéraires de la première et deuxième tranches (itinéraires A et B) et ceux de la troisième et quatrième tranches (itinéraires C et D).

La polarisation maximale, en termes tant de formation que de résultats, est celle qui existe entre les itinéraires A.2. (17,4 % de l'échantillon) et D.1. (14,9 % de l'échantillon) : en effet, le A.2. est un itinéraire de formation minimal correspondant à des résultats qui recèlent une forte probabilité de chômage et d'instabilité dans des emplois non qualifiés et une insatisfaction en matière de formation, de travail et de perspectives professionnelles, alors que le D.1., au contraire, est un itinéraire de formation prolongée et riche au niveau de toutes ses composantes, correspondant à une trajectoire professionnelle ascendante dans un emploi stable, avec un niveau élevé de satisfaction en matière de formation reçue et d'objectifs personnels très clairement définis, dont l'obtention se traduit par une satisfaction dans le travail, au niveau tant du contenu que de la rémunération.

3) Ces itinéraires ont été construits selon la technique de classification automatique par correspondances multiples (LEBART et alii, 1981) par tranches d'âge d'insertion professionnelle et en tenant compte de leur poids relatif au niveau de l'échantillon. Les itinéraires A correspondent à des situations de travail stables (bonnes ou mauvaises) commencées aux alentours de 16 ans (âge minimal d'accès au travail) ; les itinéraires B visent des situations entamées entre 16 et 18 ans ; les itinéraires C concernent celles commencées entre 19 et 22 ans et les itinéraires D correspondent à des situations de travail stables à partir de 27 ans.



Face à cette tendance générale de polarisation dans les itinéraires de formation et leurs résultats d'insertion, il existe des exceptions minoritaires représentées par les itinéraires A.1. (2,5 % de l'échantillon) et D.3. (6,5 % de l'échantillon). L'itinéraire A.1. est celui des jeunes qui, en dépit d'une insertion professionnelle précoce, sans formation et précaire, parvient à combler leur déficit en formation initiale grâce à des cours de durée réduite, ou au retour à l'école **sanctionné par un titre scolaire** : cet itinéraire de formation se traduit, en termes de résultats d'insertion, par une augmentation de leurs possibilités d'effectuer des travaux qualifiés et par une satisfaction face aux objectifs atteints en matière de qualité et de stabilité de leur emploi.

L'itinéraire D.3. représente le phénomène contraire : il rassemble des jeunes ayant un niveau élevé de formation scolaire, mais dont l'itinéraire de formation et de travail est déstructuré. Cet itinéraire recèle un échec important au niveau de l'insertion, échec ressenti en tant que tel par le sujet.

Une attention particulière devrait être accordée au fait que les jeunes ayant le plus de chances de devenir chefs d'entreprise sont ceux qui ont construit des itinéraires de réussite scolaire et les ont enrichis par l'adjonction de nombreux « plus » en matière de formation.

Finalement, la conséquence principale qui ressort des données obtenues est l'existence **d'un processus de dualisation tendant à polariser les itinéraires de formation à partir de la formation initiale et se renforçant à travers la formation continue**. La relation entre cette « dualisation de la formation » et les résultats d'insertion ressort à l'évidence des données du tableau n° 6, qui montre une « **double dualisation concordante** » entre les itinéraires de formation et la dualisation du marché de l'emploi (RECIO 1991) par le biais des résultats d'insertion auxquels ils correspondent. Par ailleurs, cette dualisation aura logiquement tendance à se consolider, dans la mesure où :

a) les politiques de formation des entreprises se dirigeront prioritairement vers leurs travailleurs les plus formés, b) l'évolution des utilisateurs des politiques publiques de formation professionnelle aura

Tableau 3 : Répartition en pourcentage du niveau des cours de durée réduite réalisés

Niveau	Hommes	Femmes
Initiation	33,7	34,1
Perfectionnement et haute spécialisation	66,3	65,9
	100 (736)	100 (911)

Tableau 4 : Pourcentage⁴ de jeunes combinant école et travail par âge

Age	Etudiants qui travaillent	Travailleurs qui étudient	Total de TRAV./ET. ⁵
16	7,8	14,4	22,2
17	9,7	14,5	21,0
18	8,3	12,7	21,0
19	9,0	11,0	20,0
20	6,7	8,1	14,7
21	5,6	10,5	16,1
22	4,7	8,4	13,1
23	4,1	7,5	11,6
24	3,0	7,7	10,7
25	2,0	7,0	9,0
26	1,4	6,8	8,2
27	1,7	7,0	8,7
28	1,2	7,5	8,7
29	1,0	5,2	6,2
30	0,8	5,1	5,9
31	0,4	4,6	5,0

tendance à se déplacer vers des niveaux de titres secondaires et supérieurs et c) l'accès à des emplois à plus fort potentiel de formation se limitera aux jeunes disposant d'itinéraires de formation initiale plus prolongés.

Dans un contexte de mobilité du monde du travail, de « formation tout au long de la vie » et d'abondance de titres scolaires, la carrière professionnelle dépend de la capacité d'accéder à la formation continue (formelle ou informelle) laquelle, à son tour (comme le montrent les données des tableaux 5 et 6), dépend en grande partie de la formation scolaire antérieure. Dans ce sens, les itinéraires réussis d'une carrière professionnelle construite (exclusivement) à partir de l'expérience du travail issue d'une insertion précoce au marché du travail, tendent à disparaître.

En fin de compte, les données disponibles nous montrent que la formation con-

4) Tous les pourcentages concernent le total de la population de référence.

5) Pourcentage global des jeunes qui étudient et travaillent à la fois, indépendamment du pourcentage d'étude et de travail. On pourrait parler de jeunes ayant un statut mixte d'étudiants/travailleurs.

**Tableau 5 : Itinéraires de formation complexes**

Code Itinéraire	Description Itinéraire	%
A.1	Abandon précoce de l'école, retour à l'école en tant qu'adulte avec obtention de titre, travail durant le retour à l'école et cours de durée réduite	2,5
A.2	Itinéraire pauvre en formation dans toutes ses composantes	17,4
A.3	Abandon précoce de l'école, retour à l'école sans obtention de titre, nombreux cours de durée réduite	2,0
B.1	Enseignement obligatoire achevé, aucune formation ultérieure	12,9
B.2	Enseignement obligatoire achevé, échec à l'enseignement secondaire, réalisation de cours de durée réduite	3,0
B.3	Enseignement obligatoire achevé ou récupéré par le biais de la formation professionnelle de 1er degré, expérience de travail pendant les études et cours de durée réduite	6,1
C.1	Bacheliers avec bref itinéraire universitaire sans titre, nombreux cours de durée réduite et brève expérience associative	5,8
C.2	Titulaires de la formation professionnelle de 2ème degré, cours de durée réduite et longue expérience associative	4,0
C.3	Diplômés universitaires (cycle bref), grande expérience de travail pendant les études et nombreux cours de durée réduite	4,0
C.4	Enseignement obligatoire achevé, quelques cours de durée réduite et retard de stabilisation de la situation professionnelle	10,1
D.1	Abondance de formation dans toutes ses composantes : titres supérieurs, longue expérience professionnelle et associative, nombreux cours de durée réduite	14,9
D.2	Titulaires de la formation professionnelle de 2ème degré, insertion professionnelle tardive	16,0
D.3	Bacheliers supérieurs, retard de stabilisation de l'insertion, retours scolaires (université) ratés, rares « plus » en matière de formation	6,5

pourra difficilement se convertir en une « seconde chance » du fait qu'elle opère « spontanément » en tant que complément d'une bonne formation initiale.

Le nouveau « centralisme » de la formation scolaire

Au-delà du fait statistique, il y a lieu d'ajouter certaines autres considérations.

La complexité progressive des processus de formation exige des jeunes une nouvelle capacité leur permettant de gérer et de construire leurs propres processus de formation selon une logique similaire à celle qui prévaut lors de la construction d'une identité sociale et professionnelle (DUBAR 1991). Cette capacité dérive de facteurs non strictement scolaires : la relation est évidente entre la capacité, l'accès à la formation, la famille et l'environnement en général au sein duquel s'est développé l'élève (CARNOY, CASTELLS 1995 et PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995).

Les considérations qui précèdent montrent que l'école acquiert un nouveau rôle, un rôle central au niveau de l'aménagement des processus de formation plus vastes, en procurant, de manière plus démocratique que les familles, cette « capacité de gestion des itinéraires de formation complexes » de la part des jeunes. C'est ce que G. Franchi (1984, 1992) appelle le « nouveau centralisme de l'école », en tant qu'ordonnateur du système de systèmes duquel relèvent désormais les nouvelles offres de formation.

La formation des moins formés

En Espagne, comme dans d'autres pays, les difficultés d'insertion professionnelle affectent de manière généralisée l'ensemble des jeunes. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, elles frappent plus particulièrement ceux qui ne disposent pas d'une formation initiale minimale : ces derniers sont les plus exposés au risque de se voir condamnés à l'instabilité professionnelle et à la médiocrité du travail propres au marché de l'emploi secondaire.

« (...) la formation continue (...) tend à se concentrer chez les jeunes disposant d'une formation scolaire initiale de niveau secondaire-supérieur ou supérieur, alors que les différences de formation entre ces derniers et les jeunes ne disposant pas de niveaux suffisants de formation initiale s'accroissent tout au long de la vie. »

tinue tend à renforcer sa présence dans le cadre des processus de « formation tout au long de la vie » ; de même, elle tend à se concentrer chez les jeunes disposant d'une formation scolaire initiale de niveau secondaire-supérieur ou supérieur, alors que les différences de formation entre ces derniers et les jeunes ne disposant pas de niveaux suffisants de formation initiale s'accroissent tout au long de la vie. Si la formation continue ne permet pas de récupérer le déficit de formation initiale et d'accéder à des titres correspondants, elle



Tableau 6 : Relation entre les « itinéraires de formation complexes » et les résultats de l'insertion professionnelle

Situation à 31 ans			Trajectoire		Evaluation subjective							
Code itinéraire / Valeur absolue échantillon	Niveau d'activité	Groupe prof.**	Type de travail	Niveau de revenus	Trajectoire professionnelle	Stabilité	Rémunération	Qualité du travail	Formation prof.	Etudier plus et mieux	Etudier autre chose	Rechercherait un autre emploi/ profession
A1 (n=15) =2,5 %	-journée complète	GP-3	-technique production	-faible -moyen	-ascendante	-succès (léger)	-pas très bien	-succès	-succès	-oui	-oui	-oui
A2 (n=105) =17,4 %	-inactif	GP-4	-production subordonné	-moyen/faible	-pas de changements -long chômage	-pas très bien	-pas très bien -échec	-pas très bien	-peu réussie	= \bar{X}	-oui	-oui
A3 (n=12) =2,0 %	-temps partiel	GP-3 GP-4	-administr. -production subordonné	-faible -moyen/faible -moyen	-long chômage -trajectoire complexe	-échec	-pas très bien	-pas très bien	-échec	-oui	-oui	-oui
B1 (n=78) =12,9 %	-inactif -travaux irréguliers	GP-3 GP-4	-production	-moyen/faible	-pas de changements	-échec	-mal	-pas très bien	-échec	-oui	-oui	-oui
B2 (n=18) =3,0 %	-journée complète	GP-3 GP-4	-administr.	-faible	-pas de changements -trajectoire complexe	-échec	-mal	-échec	-échec	-oui	-oui	-oui
B3 (n=37) =6,1 %	-inactif	GP-3	-administr.	-moyen	-pas de changements -pas d'inform.	-échec	-échec	-échec	-échec	-oui	-oui	-non
C1 (n=35) =5,8 %	-journée complète	GP-2	-gestion/direc technicien -manutention -production	-moyen -moyen/élevé	-ascendante	-succès	-succès	-mal	-succès	= \bar{X}	-non	-non
C2 (n=25) =4,0 %	-journée complète	GP-1 GP-2	-gestion/direc technicien -relat. soc. -manutention	-moyen -moyen/élevé	-ascendante -trajectoire complexe	-succès	-mal -succès léger	-succès -échec	-succès	-oui	-non	-non
C3 (n=24) =4,0 %	-journée complète	GP-1 GP-2	-gestion/direc -relat. soc. -technicien -R+D	-moyen	-ascendante	-succès	-succès	-succès	-succès	-non	-non	-non
C4 (n=61) =10,1 %	-irrégulier -partiel	GP-2 GP-3	-gestion -relat. soc.	-moyen	-ascendante -long chômage	-mal	-mal	= \bar{X}	= \bar{X}	-oui	= \bar{X}	-non
D1 (n=90) =14,9 %	-journée complète	GP-1 GP-2	-gestion/direc -technicien -R+D	-moyen -moyen/élevé -élevé	-ascendante	-succès léger	-succès	-succès	-succès	-non	-non	-non
D2 (n=9) =1,5 %	-inactif	GP-2	-manutention -production	-moyen -moyen/élevé	-ascendante	-succès	-succès	-succès	-succès	= \bar{X}	-PR** -non	-PR -non
D3 (n=39) =6,5 %	-journée complète	GP-2	-admin. -technicien -R+D	-moyen/élevé -élevé	-lég. ascendante -chômage	-échec	-échec	-échec	-échec	-non	-PR -non	-PR

* Le « Code itinéraire » correspond aux itinéraires décrits au tableau 5

** GP-1 - chefs d'entreprise ; GP-2 - techniciens ; GP-3 - travailleurs qualifiés ; GP-4 - travailleurs non qualifiés

*** PR - pas de réponse



« La complexité progressive des processus de formation exige des jeunes une nouvelle capacité leur permettant de gérer et de construire leurs propres processus de formation selon un logique similaire à celle qui prévaut lors de la construction d'une identité sociale et professionnelle. »

« (...) un « nouveau centralisme de l'école », en tant qu'ordonnateur du système de systèmes duquel relèvent désormais les nouvelles offres de formation. »

Bien que ces jeunes soient davantage formés que leurs parents, les changements intervenus dans le marché de l'emploi espagnol en raison des mutations technologiques, de la mondialisation de l'économie et de la hausse généralisée du niveau d'études des jeunes de la même classe d'âge, les placent dans des conditions plus défavorables. Cela revient à dire que l'évolution du marché de l'emploi espagnol tend à exclure (en les reléguant souvent sur le marché secondaire) les jeunes moins formés : soit à cause de leur déficit en matière de qualification, soit de par leurs différences de niveau par rapport à ceux du même âge, les jeunes ayant un niveau d'études et de formation plus faible courent, en général, un risque plus important d'exclusion (PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995), tant sur le plan professionnel qu'au niveau de la formation continue.

Que peut-on faire afin que les jeunes moins formés puissent accéder à la formation continue ?

La réponse à cette question est banale : élaborer des formations continues aptes à répondre aux besoins des jeunes et créer chez les jeunes des besoins exigeant une formation continue. Toutefois, si la réponse est banale, le fait de la traduire en actions concrètes ne l'est pas.

La construction des itinéraires complexes se situe au niveau de la relation entre les désirs (expectatives) et les possibilités. Lorsque cette relation se développe dans le cadre de l'augmentation de l'offre de formation et de l'incertitude face à l'avenir professionnel, la « capacité de construire efficacement les itinéraires de formation » se convertit en l'exigence que ces derniers soient compréhensibles et cohérents pour « l'autre ».

Le fait de développer cette capacité implique de réunir, par rapport à la formation continue, au minimum quatre conditions, à savoir : a) une formation minimale de base, afin de pouvoir accéder aux offres normalisées de formation continue, b) la capacité d'utiliser une offre dispersée, grâce à l'accès à l'information et à la compréhension de la signification et du contenu des formations continues disponibles, c) un contexte de travail valorisant la formation et d) l'intérêt personnel de se former.

En fin de compte, il ressort de l'analyse réalisée que les actions visant à promouvoir l'accès à la formation continue des jeunes non formés sont des actions « à contre-courant » dont l'efficacité dépend d'interventions politiques déterminées au niveau des quatre aspects signalés précédemment.

Bibliographie

Auer, P. *Further Training for the Employed (FETE) : A description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data. Report prepared for the Commission of the European Communities (DGVI).* Mimeo. Berlin

Carnoy, M., Castells, M. (1995). *Work, family and community in the information age.* Berkeley-Stanford. In press.

Dubar, C. (1991). *L a socialisation. Construction identités sociales et professionnelles.* Armand Colin Ed. Paris.

Franchi, G. (1984). *L'istruzione come sistema.* Franco Angeli. Ed. Milano

Franchi, G. (1992). *Istruzione e soggetti sociali.* La nuova Italia Editrice. Firenze.

Lebart, L., Morineau, A., Tabard, N., (1981). *Techniques de la description statistique.* Dunod. Paris.

Planas, J., (1990) *Educación formal, educación informal y usos formativos en la inserción profesional de los jóvenes.* Formation professionnelle (revue du CEDEFOP) n° 1/1990.

Planas, J., Casal, J., Brullet, C., Masjuan, J.M., (1995). *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres de 31 años.* Instituto de la Mujer e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

Planas, J., Garcia, M., Zaldivar, M., (1995). *The exclusion of youth : a look at the transition from school to adulthood.* Statistical Journal of the United Nations. Volume 12, numbers 3, 4pp. 213-229.

Recio, A., (1991). *La segmentación del mercado de trabajo en España.* En Miguelez y Recio. *Las relaciones laborales en España.* Siglo XXI Editores. Madrid.

Wagner, D., Stern, D., (Eds) (1995). *School-to-work transition in OECD countries.* (Papers from the conference organized by CERI-OECD and NCAL-U. of Pennsylvania. Paris 2-3 February 1995). En prensa.



Les contraintes cognitives de l'apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie est certainement un objectif cohérent avec les idéaux humanistes. Mais cet objectif est-il aussi cohérent avec nos connaissances du fonctionnement **cognitif** ? Plus exactement, nous pouvons nous demander quelles sont les formes d'apprentissage qui peuvent se poursuivre tout au long de la vie et, si certains apprentissages ne peuvent s'effectuer que pendant l'enfance, en quoi ceux-ci se distinguent de ceux qui restent à la portée des adultes. Nous examinerons plus particulièrement si ces derniers apprentissages sont affectés ou non par le **vieillessement** cognitif normal, et si la **non scolarisation** et l'**illettrisme** condamnent définitivement ou non le développement des capacités cognitives de l'individu adulte. L'examen de ces questions nous permettra d'évoquer comment notre connaissance des facteurs cognitifs impliqués peut inspirer les programmes d'apprentissage tout au long de la vie dans les conditions de plus en plus exigeantes de la « société cognitive » que nous construisons.

L'approche behavioriste, très influente entre 1920 et 1960, a essayé de mettre en évidence des lois générales de l'apprentissage, valables pour les différents types de comportement comme pour les différentes espèces animales et les différentes périodes de la vie. Aujourd'hui, cette approche est discréditée. Les lois générales recherchées se justifieraient par la sensibilité des organismes aux régularités statistiques entre un stimulus conditionné et un stimulus inconditionné. Cependant, il a été constaté dans le courant behavioriste même que les animaux ont des **prédispositions** pour certaines associations de stimuli. Ainsi, les rats apprennent très rapidement à associer des sensations de nausée au fait d'avoir bu de l'eau présentant un goût particulier et à associer la sensation d'un choc électrique à la vision d'une

lumière, mais beaucoup plus difficilement à associer nausée et lumière ou choc et eau (Garcia & Koelling, 1966). Les organismes sont donc préparés à apprendre certaines associations plutôt que d'autres. Ce biais associatif dépend de l'espèce. Par exemple, la sensation d'empoisonnement est plus facilement associée à la couleur de l'eau chez les espèces diurnes, mais à sa saveur chez les espèces nocturnes (Wilcoxon, Dragoin & Kral, 1971).

Les périodes sensibles

L'être humain, lui, est doué de **langage** et ses dispositions linguistiques sont inscrites dans son patrimoine génétique. Les données scientifiques mettent en évidence une sensibilité très fine au langage parlé dès les premiers jours de vie et même dès avant la naissance. Le comportement de succion des nourrissons en réponse à des syllabes présentées à l'oreille gauche ou droite indique l'existence déjà à trois ou quatre jours de vie d'une latéralisation cérébrale dans l'hémisphère gauche du traitement de la parole (Bertoncini, Morais, Bijeljac-Babic, MacAdams, Peretz & Mehler, 1989). Par ailleurs, le comportement de succion des nourrissons montre qu'ils sont déjà familiarisés avec leur langue maternelle (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini & Amiel-Tyson, 1988), et à quatre mois et demi le bébé reconnaît son prénom (Mandel, Jusczyk & Pisoni, 1995). Entre six et dix mois, la perception des bébés est déjà influencée par le répertoire vocalique et consonantique de la langue maternelle (de Boysson-Bardies, 1996). Une fois dépassé cet âge, et certainement après deux ans, l'enfant éprouvera des difficultés considérables à discriminer des sons qui correspondent à des phonèmes différents dans d'autres



José Morais

Professeur, Doyen de la Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles. Membre du Comité national de psychologie de l'Académie Royale de Belgique et du Comité Scientifique de l'Observatoire National de la Lecture (France).



Régine Kolinsky

Docteur en Sciences Psychologiques. Chercheur Qualifié au Fonds National de la Recherche Scientifique, attachée au Laboratoire de Psychologie Expérimentale de l'Université Libre de Bruxelles.

L'approche cognitive distingue entre l'acquisition des capacités linguistiques et perceptives de base, laquelle se réalise très tôt dans la vie de l'individu lors de périodes dites sensibles, et les apprentissages qui concernent les connaissances et les stratégies de traitement de l'information et qui, eux, peuvent s'effectuer tout au long de la vie. La non scolarisation et l'illettrisme compromettent fortement le développement du dernier type de compétences, mais pas de manière définitive. De même, le vieillissement affecte de manière plus importante la conservation de ce type de compétences-là que celle du premier. Néanmoins, l'exercice constant de l'activité cognitive permet de maintenir un haut niveau de performance et rend possibles des nouveaux apprentissages.



« La non scolarisation et l'illettrisme affectent (...) de manière dramatique les processus cognitifs de plus haut niveau. »

langues que la sienne (ce serait le cas par exemple d'enfants japonais confrontés à notre distinction entre /r/ et /l/). Et si l'enfant s'est trouvé privé de l'expérience précoce d'une langue, il ne développera qu'une capacité de communication linguistique extrêmement pauvre, comme le démontre le cas des enfants dits sauvages et en particulier celui de Genie, qui a vécu isolée jusqu'à l'âge de 12 ans et a été ensuite l'objet de tentatives de rééducation très poussées (Curtiss, 1977). En d'autres termes, la période sensible d'acquisition du langage parlé est aussi une **période critique**.

Ces quelques observations, reprises d'une vaste littérature, suffisent pour montrer clairement que l'apprentissage des compétences de base du langage ne peut pas se faire tout au long de la vie. **L'apprentissage des processus fondamentaux** utilisés par les autres **systèmes perceptifs** (visuel, etc.) est lui aussi limité à une période sensible qui **ne s'étend pas au-delà des premières années** (et, dans certains cas, des premiers mois) de vie (pour des présentations détaillées mais accessibles, voir Mehler & Dupoux, 1990, et Pinker, 1994).

Cette constatation ne conduit cependant à un pronostic pessimiste que pour les individus qui ont subi, dans leur enfance, des privations ou des traumatismes linguistiques ou perceptifs tout à fait dramatiques. La **non scolarisation et l'illettrisme** ont quant à eux des effets certes appauvrissants sur le développement des capacités cognitives, mais **ne nuisent nullement à la constitution des équipements linguistiques et perceptifs de base**. Ainsi, en ce qui concerne la perception des scènes et des objets visuels, l'analyse initiale des objets en dimensions élémentaires telles que leur forme, couleur, orientation, etc., analyse qui est effectuée de manière automatique et inconsciente, c'est-à-dire préalablement à la reconnaissance consciente du percept, semble être autant présente chez l'adulte non scolarisé que chez l'étudiant universitaire (Kolinsky, Morais & Verhaeghe, 1994). De même, en ce qui concerne la perception des mots parlés, les données sur l'analyse initiale en unités acoustico-phonétiques, dont l'identité dépend de la langue, ne montrent aucune différence entre enfants prélettrés, adul-

tes illettrés et adultes lettrés (Morais & Kolinsky, 1994).

Les conséquences cognitives de la non scolarisation et de l'illettrisme

La non scolarisation et l'illettrisme affectent cependant de manière dramatique les **processus cognitifs de plus haut niveau**. Les stratégies de reconnaissance, de mémorisation et de récupération de l'information en mémoire, ainsi que les stratégies de résolution de problèmes et d'analyse et intégration intentionnelles des connaissances, sont beaucoup plus développées et efficaces chez les scolarisés lettrés. Sans compter, naturellement, l'énorme supériorité des lettrés en ce qui concerne la richesse et la complexité des connaissances, en particulier celles qui impliquent des concepts abstraits. A titre d'illustration des différences de capacités cognitives, relevons le fait que l'empan de mémoire verbale à court terme n'atteint, chez les adultes non scolarisés, qu'environ la moitié du score des universitaires (approximativement quatre et huit items, respectivement). Les résultats des adultes illettrés aux tests classiques d'intelligence, comme la WAIS, sont eux aussi très faibles, situant 69 % d'entre eux dans la catégorie des déficients mentaux ou à la limite de la déficience mentale. Il est clair que ces tests, malgré une croyance persistante chez beaucoup de praticiens, ne sont pas indépendants de la culture. Des adultes non scolarisés qui ont appris à lire et à écrire dans des classes d'alphabétisation mais qui restent, pour l'essentiel, en marge de la culture écrite, n'ayant pas la même expérience de traitement de l'information que les personnes qui ont bénéficié d'une scolarité normale, ne font pas beaucoup mieux que les illettrés au test de la WAIS. En effet, seuls 12 % d'entre eux se situeraient à un niveau moyen d'intelligence, et 44 % seraient à la limite de la déficience ou même déficients mentaux ! Par ailleurs, nous n'avons observé aucune différence de performance entre illettrés et lettrés tardifs, tous clairement inférieurs aux normes, à un autre test d'intelligence générale, les matrices de Raven, pourtant con-



sidéré comme particulièrement apte à évaluer des personnes de faible niveau culturel (voir aussi Cary, 1988). Nous ne ferons pas ici le procès de ce type de tests, dont l'utilisation a parfois mené à des abus, culminant notamment par la promulgation de la loi de restriction à l'immigration introduite aux U.S.A. en 1924 (voir par exemple Gould, 1983). En ce qui concerne les non-scolarisés que nous avons examinés, il suffit de constater que leur degré d'adaptation dans les différents aspects de leur vie, y compris professionnelle, ainsi que le fait que certains d'entre eux ont réussi à apprendre à lire et écrire dans des circonstances socio-économiques défavorables, vont à l'encontre d'une interprétation diagnostique de ces « niveaux d'intelligence ». Une analyse détaillée de leurs réponses montre en réalité d'une part, en particulier chez les illettrés, un manque de familiarité avec la situation de test (par exemple avec la limite de temps accordé à la réalisation des épreuves) ainsi qu'un manque de flexibilité dans l'adoption de nouvelles procédures en cas d'échec, et d'autre part, pour les deux populations, des difficultés **d'analyse visuelle intentionnelle** et de **raisonnement analogique** (Kolinsky, sous presse).

Les difficultés des personnes non scolarisées montrent l'importance des apprentissages scolaires dans le développement d'une capacité d'analyse intentionnelle, qui doit être distinguée de la capacité d'analyse perceptive automatique et inconsciente à laquelle nous avons déjà fait référence. Ainsi, à titre d'exemple, les adultes non scolarisés détectent difficilement une partie camouflée dans une figure, même s'ils disposent d'un temps illimité (Kolinsky, Morais, Content & Cary, 1987), et ont des difficultés importantes à faire attention de manière sélective aux composantes des stimuli en filtrant l'information non pertinente, comme lorsqu'ils doivent les trier en fonction de leur couleur alors que la forme varie orthogonalement (Kolinsky, 1988).

Etant donné l'insuffisance de l'expérience qui s'ensuit habituellement, l'apprentissage à l'âge adulte du code écrit ne permet pas, dans la plupart des cas, de développer à lui seul de manière sensible les stratégies de traitement de l'information. Cet apprentissage s'accompagne

néanmoins d'acquis non négligeables qui vont au-delà des habiletés de lecture et d'écriture. Ainsi, les lettrés tardifs sont supérieurs aux illettrés pour discriminer des images en miroir (Kolinsky, 1988). Il est probable que l'orientation des objets ne devienne pertinente pour leur discrimination qu'à partir du moment où l'individu, au travers de l'acquisition de la lecture et de l'écriture, commence à y prêter attention. En effet, la connaissance de l'alphabet exige de faire attention à des différences subtiles entre lettres (par exemple, b versus d), alors que de telles différences sont le plus souvent sans utilité dans la vie quotidienne en dehors des activités de littéracie.

Une autre différence importante entre les habiletés des individus lettrés et illettrés ou, plus précisément, entre les alphabétisés et les non alphabétisés (car dans les systèmes d'écriture non-alphabétique il y a aussi des lettrés non alphabétisés) est le fait que seuls les alphabétisés sont capables de décrire explicitement la parole comme une séquence d'unités élémentaires abstraites que nous appelons **phonèmes**. En effet, nous avons pu montrer que les adultes portugais non alphabétisés sont incapables de réaliser intentionnellement des opérations simples d'ajout ou de suppression de phonème dans des courtes expressions de parole, tandis que leurs compatriotes alphabétisés tardivement n'éprouvent pas de difficulté majeure dans ce genre de tâche (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979 ; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986). L'intérêt de cette « **conscience phonémique** » et de l'habileté d'analyse qui lui est associée n'est pas purement académique. En effet, l'apprentissage de la lecture dans le système alphabétique dépend de manière cruciale de l'acquisition d'une procédure de **décodage phonologique** fondée sur la connaissance explicite des **correspondances entre les graphèmes et les phonèmes**. L'acquisition réussie de la connaissance de ces correspondances exige, pour sa part, l'émergence de la conscience phonémique. De nombreuses expériences ont ainsi rapporté un effet hautement positif sur l'habileté de reconnaissance des mots écrits de l'entraînement conjoint de la connaissance des correspondances et des opérations intentionnelles sur les phonèmes (voir une revue de la littérature dans Morais, 1994).

« Les difficultés des personnes non scolarisées montrent l'importance des apprentissages scolaires dans le développement d'une capacité d'analyse intentionnelle (...) »



« Contrairement à l'apprentissage du langage parlé, l'apprentissage du langage écrit, ou plus précisément des habiletés de lecture et d'écriture, est possible à n'importe quel âge. »

Les relations entre l'apprentissage du langage parlé et l'apprentissage du langage écrit

Contrairement à l'apprentissage du langage parlé, l'apprentissage du langage écrit, ou plus précisément des habiletés de lecture et d'écriture, est possible à n'importe quel âge. Pour comprendre cette différence, il faut tenir compte du fait que le langage parlé fait partie de notre équipement biologique et que, en revanche, le langage écrit constitue un produit culturel même s'il met à profit les capacités du langage parlé. Rappelons-nous que le langage parlé, sous des formes fort proches de notre langage propositionnel, existe depuis au moins trente mille ans, tandis que le langage écrit ne serait apparu que depuis trois ou quatre mille ans. A l'exception de certaines pathologies, dont les formes extrêmes d'autisme, tous les enfants qui grandissent dans un environnement de parole, y compris la plupart des déficients mentaux, acquièrent le langage parlé. En contraste avec cette force irrésistible du langage parlé, combien d'enfants vifs et intelligents éprouvent des difficultés considérables dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, malgré les efforts de leurs parents, enseignants et rééducateurs !

Les difficultés d'apprentissage du langage écrit doivent être mises en relation avec les **caractéristiques du système d'écriture**. Notre système d'écriture, fondé sur l'**alphabet**, représente la structure du langage parlé au niveau des phonèmes. Or, les phonèmes sont les éléments sous-jacents, abstraits, de la chaîne parlée. En prononçant, par exemple, non le nom mais le **son** de la lettre « b », nous ne prononçons pas le phonème /b/ mais une syllable [bə], (comme dans « be-deau ») qui comprend, en termes de description phonologique, non seulement ce phonème mais aussi un son vocalique ; autrement dit, en la prononçant, nous intégrons, de manière automatique et inconsciente, les gestes articulatoires nécessaires pour produire la consonne /b/ et la voyelle /ə/. Pour parler et comprendre la parole nous n'avons pas besoin de nous référer, de manière consciente,

aux phonèmes. En revanche, pour apprendre à lire et à écrire dans le système alphabétique, nous devons, comme nous l'avons déjà dit, prendre conscience du fait que les lettres correspondent aux éléments abstraits de la chaîne parlée, et cette prise de conscience peut être malaisée étant donné la co-articulation des phonèmes.

La **qualité des représentations phonologiques** développées et structurées dans le cadre de l'apprentissage de la parole constitue donc une condition essentielle de l'apprentissage des représentations alphabétiques. C'est la raison pour laquelle les sourds congénitaux, n'ayant pas pu développer et structurer les représentations phonologiques comme les entendants, éprouvent des difficultés tout à fait majeures dans l'apprentissage de la littéracie : un grand nombre de sourds restent essentiellement illettrés, et très rares sont ceux qui atteignent un niveau élevé en lecture et en écriture. En revanche, les aveugles congénitaux peuvent, eux, bénéficier de l'expérience de la parole et, ainsi, développer et structurer les représentations phonologiques ; ils peuvent dès lors apprendre à lire (et à écrire) au moyen d'un système tactile qui représente les lettres de l'alphabet (le braille) et atteindre un niveau d'habileté qui n'est inférieur à celui du voyant qu'en termes de vitesse, car la prise d'information est plus lente à travers le toucher qu'à travers la vision (pour l'examen comparatif de la reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles, cf. Kolinsky, Morais & Segui, 1991, et de Gelder & Morais, 1995).

L'apprentissage du langage écrit à l'âge adulte

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, il n'y a pas de période critique pour l'acquisition du code écrit. On peut se demander, cependant, si l'enfance ne constitue tout de même pas une période plus sensible pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, celui-ci devenant plus difficile à l'âge adulte. Les données manquent à ce propos, et la vérification empirique de cette question est malaisée, car les enfants prélettrés d'aujourd'hui vivent dans un environnement



lettré et culturel très différent de celui qu'ont connu les adultes illettrés ou lettrés tardifs que nous pouvons examiner.

Nous avons néanmoins constaté que les adultes illettrés ne sont pas moins capables de réagir positivement à des entraînements à l'analyse phonémique intentionnelle que les enfants prélettrés (Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986 ; Morais, Content, Bertelson, Cary & Kolinsky, 1988). Par ailleurs, il existe des personnes qui, apprenant à lire et à écrire à l'âge adulte, en viennent à exercer cette capacité d'une manière intensive dans le cadre d'une activité cognitive exigeante, de telle sorte qu'il est impossible de les distinguer d'individus ayant réussi des études supérieures après une scolarisation normale pendant l'enfance. De manière anecdotique, nous pouvons signaler que le premier auteur a connu un Portugais, militant politique sous la dictature de Salazar, qui ayant appris à lire et à écrire en prison, est devenu par la suite rédacteur d'un journal et, de manière plus générale, un homme cultivé.

Ces cas sont cependant relativement rares si l'on considère l'ensemble de la population de lecteurs tardifs, car peu nombreux sont ceux qui peuvent rencontrer un milieu cognitivement stimulant et être fortement motivés. Il faut donc reconnaître que l'alphabétisation à l'âge adulte, telle qu'elle est généralement réalisée, a une portée limitée. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les lettrés tardifs diffèrent des illettrés en ce qui concerne la conscience phonémique, c'est-à-dire une compétence étroitement liée à l'apprentissage de la lecture, dont on pourrait même dire qu'elle en est une composante. En moyenne, ils restent pourtant très similaires aux illettrés et très différents des lettrés scolarisés quant à toute une série d'autres compétences intervenant dans la communication parlée : stratégies de reconnaissance des mots, connaissances syntaxiques, mémoire verbale, etc. En d'autres termes, les procédures acquises pendant l'alphabétisation n'influencent pas automatiquement les autres fonctions linguistiques. L'alphabétisé tardif moyen ou typique n'est pas comparable, au niveau cognitif et linguistique, à l'individu qui a pu bénéficier d'une scolarisation normale.

Les contraintes du vieillissement cognitif normal sur l'apprentissage

L'objectif d'un apprentissage tout au long de la vie doit s'accommoder des contraintes que pose le vieillissement sur les capacités cognitives. Il est donc essentiel de connaître la manière dont les capacités cognitives « vieillissent ».

Dans les vingt dernières années, la psychologie cognitive a fait des avancées spectaculaires dans la connaissance du vieillissement cognitif normal (cf. Birren & Schaie, 1990 ; Craik & Salthouse, 1992 ; et Van der Linden & Hupet, 1994). De manière générale, on peut considérer que la vision qui émerge de ces travaux est relativement optimiste. Dans le cas de personnes dont la profession exige une activité quotidienne de traitement de l'information importante, le fonctionnement cognitif peut rester efficace jusqu'à un âge assez avancé. Ainsi, une étude de Shimamura, Berry, Mangels, Rusting & Jurica (1995) de diverses habiletés cognitives, en particulier de mémoire, de professeurs de l'Université de Berkeley divisés en trois groupes d'âge allant pour le plus jeune de 30 à 44 ans et pour le plus âgé de 60 à 71 ans, a montré que, si le temps de réaction augmente et si la mémoire immédiate ou d'associations un-à-un entre items diminue avec l'âge, d'autres performances mnémoniques plus proches du fonctionnement cognitif réel restent stables : c'est le cas par exemple de la capacité à éviter l'interférence proactive (c'est-à-dire provoquée par les items préalables) et de la performance de rappel de textes narratifs ou scientifiques.

Ces résultats illustrent une notion appuyée par de nombreuses autres études (notamment celles examinant des joueurs de bridge ou d'échecs – cf. Charness, 1981, et des dactylos – cf. Salthouse, 1984), à savoir que le vieillissement cognitif normal **n'est pas un processus homogène** qui affecterait de la même manière les différentes capacités. Il semble par exemple que l'accroissement des connaissances, entre autres celui du lexical mental, soit plus facilement à la portée des personnes âgées que l'apprentissage de séquences d'opérations complexes – impliquées par exemple dans les jeux vidéo

« Il faut (...) reconnaître que l'alphabétisation à l'âge adulte, telle qu'elle est généralement réalisée, a une portée limitée. (...) L'alphabétisé tardif moyen ou typique n'est pas comparable, au niveau cognitif et linguistique, à l'individu qui a pu bénéficier d'une scolarisation normale. »

« L'objectif d'un apprentissage tout au long de la vie doit s'accommoder des contraintes que pose le vieillissement sur les capacités cognitives. Il est donc essentiel de connaître la manière dont les capacités cognitives 'vieillissent'. »



« La reconnaissance de la grande variabilité qui existe parmi les travailleurs âgés et du fait que beaucoup d'individus dans la soixantaine sont aussi performants que des adultes plus jeunes (...) a contribué à ce que, aux U.S.A., la retraite obligatoire à 65 ans ait été supprimée dès le début de 1994. »

« (...) le niveau de scolarité contribue fortement aux différences cognitives observées en fonction de l'âge (...) »

interactifs –, pour lequel une diminution est observée dès la trentaine (Rabbitt, Banerji & Szemanski, 1989).

De plus, l'étude des performances cognitives à travers les âges ne peut pas se limiter à la comparaison des moyennes de groupe. En effet, la **variabilité interne** des groupes **augmente** avec l'âge, de telle sorte qu'en général un certain nombre d'individus âgés reste tout aussi performants que les plus performants des individus jeunes (voir par exemple Wilson & Milan, 1995, qui ont étudié l'habileté à former des classes d'équivalence à partir de relations de transitivité et de symétrie). Dans l'opinion populaire et même dans l'opinion scientifique traditionnelle, le vieillissement cognitif normal est souvent conçu comme un processus de déclin continu, à l'instar du vieillissement physique. Cependant, il apparaît aujourd'hui qu'une notion plus appropriée au fonctionnement cognitif est celle d'un long plateau suivi d'une chute finale à l'approche de la mort. De telles **« trajectoires rectangulaires »** sont obtenues dans les études individuelles longitudinales. Mais, puisque la plupart des études présentent des moyennes d'échantillons de sujets, et puisque le moment de la chute est variable suivant les individus, la courbe obtenue en fonction de l'âge évoque un déclin continu. Si la performance pouvait être estimée en relation non avec l'âge chronologique à partir de la naissance, mais avec l'âge à partir de la mort, l'allure rectangulaire de l'évolution apparaîtrait (Rabbitt, 1994).

La reconnaissance de la grande variabilité qui existe parmi les travailleurs âgés et du fait que beaucoup d'individus dans la soixantaine sont aussi performants que des adultes plus jeunes a conduit à distinguer entre l'**âge chronologique** et l'**âge fonctionnel**, et a contribué à ce que, aux U.S.A., la retraite obligatoire à 65 ans ait été supprimée dès le début de 1994. Par ailleurs, il apparaît que, dans les échantillons tout venant, le **niveau de scolarité** contribue fortement aux différences cognitives observées en fonction de l'âge (Powell, 1994). Dès lors, l'observation d'une diminution des performances cognitives ne peut être interprétée comme étant liée à l'âge que si cette variable ne se trouve pas confondue avec le niveau de scolarité.

Le fait que le vieillissement chronologique s'accompagne de changements dégénératifs irréversibles dans le système nerveux central ne doit donc pas nous porter au pessimisme en ce qui concerne les possibilités d'un vieillissement cognitif réussi, c'est-à-dire sans déclin des performances. La période de **perte neurale** la plus importante dans la vie d'un individu correspond à la période d'apprentissage le plus accéléré, à savoir les trois premières années de vie. La **connectivité entre les neurones**, plus que leur nombre, est critique pour le fonctionnement cognitif, et la possibilité pour les neurones de former entre eux de nouvelles connexions se maintient au cours de la vie. Un enrichissement des bases de données ainsi qu'une amélioration des algorithmes de traitement sont donc toujours possibles. Il ne s'agit évidemment pas de nier la réalité du vieillissement cognitif, même chez les personnes qui maintiennent une activité intellectuelle intense. Mais comme l'expérience est corrélée positivement avec l'âge, dans beaucoup de domaines du fonctionnement cognitif le ralentissement du traitement de l'information et la réduction de la mémoire de travail peuvent être **compensés** par une **plus grande efficacité des stratégies d'organisation et de récupération de l'information** ainsi que par l'**approfondissement des connaissances**, qui permettent d'éviter la détérioration des performances jusqu'à un âge relativement avancé.

Il y a lieu toutefois de distinguer entre **deux types de connectivité**, celle qui dépend de prédispositions biologiques et qui permet de mettre en place, pendant une période limitée de temps, dite sensible, les mécanismes perceptifs et du langage parlé ; et celle qui correspond à l'acquisition de connaissances au travers d'un apprentissage délibéré. Il est intéressant de constater que les compétences du premier type ne sont pas, ou presque pas, affectées par le vieillissement. Beaucoup de compétences parmi celles du second type, en revanche, le sont. En d'autres termes, il semble que les **systèmes – « modulaires »** – c'est-à-dire ceux qui font intervenir des traitements spécifiques, obligatoires, automatiques, rapides, non influençables par les connaissances générales, les stratégies et la conscience – soient moins affectés par le vieillissement que les systèmes (appelons-les **« cen-**



traux » qui génèrent l'activité mentale consciente, contrôlée, intentionnelle. Le prix à payer pour la fixité des systèmes modulaires est l'impossibilité de les réacquérir de manière satisfaisante en cas d'atteinte par lésion cérébrale. Par contre, la compensation que l'on trouve au manque de fixité des systèmes centraux est la possibilité de les conserver par l'exercice du fonctionnement cognitif et par des nouveaux apprentissages. On n'apprendra pas, à l'âge adulte, à parler une nouvelle langue comme on a appris sa langue maternelle, mais on pourra apprendre, même à un âge avancé, à faire un discours plus articulé et plus persuasif.

Principes d'une politique de l'apprentissage tout au long de la vie

Revenons d'abord à la situation des illettrés. L'alphabétisation de ces personnes constitue sans conteste un objectif social important. Cependant, la seule alphabétisation est un palliatif plus qu'insuffisant au manque de scolarisation normale. Le peu d'effet qu'a le seul apprentissage du code écrit sur d'autres compétences linguistiques et cognitives mène à penser que l'alphabétisation devrait s'accompagner de l'apprentissage de stratégies d'attention, d'organisation et de récupération de l'information en mémoire, de raisonnement et de planification. Il faut donc substituer la notion de **scolarisation tardive et supplétive** à celle d'alphabétisation tardive, en prenant soin de définir des programmes d'instruction qui tiennent compte des capacités cognitives et de l'expérience de l'adulte non-scolarisé.

De manière plus générale, la distinction entre les conditions d'acquisition des systèmes modulaires et des systèmes centraux peut contribuer à fonder une politique des apprentissages qui soit aussi efficace que possible.

Ainsi, il nous paraît clair que certains apprentissages, comme celui d'une deuxième langue, devraient intervenir très tôt, dès l'école maternelle, et se poursuivre de manière plus intensive à l'école primaire. Les méthodes d'enseignement de langues étrangères devraient tenir compte de la plus grande capacité qu'a l'enfant, par rapport à l'adolescent ou à l'adulte, d'apprentissage par exposition ; elles devraient tenir compte aussi des similitudes et des différences entre les propriétés phonologiques de la langue maternelle et de la langue à apprendre et faire la part belle à la sensibilisation aux propriétés phonologiques de cette dernière.

Les apprentissages plus tardifs, qui peuvent se poursuivre tout au long de la vie, devraient concerner essentiellement l'acquisition de connaissances de haut niveau, et les programmes d'apprentissage devraient inclure une sensibilisation, voire un entraînement, des personnes âgées aux stratégies d'organisation et de récupération de l'information. Les travaux réalisés en psychologie et psycholinguistique cognitives sur, entre autres, le sentiment de connaissance, la prise de conscience des procédures de traitement de l'information, les effets des aides-mémoires externes et des différents types de procédés mnémotechniques, et l'utilisation de stratégies d'analyse de textes fondées sur des principes abstraits en rapport avec l'expérience des thèmes et des situations, ont apporté quelques indications intéressantes et devraient inspirer l'élaboration de ces programmes d'apprentissage. Dans le cadre du développement des systèmes centraux de connaissances et de traitement de l'information (par exemple, extraire les idées sous-jacentes à un ensemble de textes ; encoder et récupérer les informations les plus pertinentes étant donné un certain but), on peut espérer obtenir des bénéfices par une meilleure exploitation des capacités métacognitives, autrement dit d'auto-réflexion, des individus. Ces capacités semblent pouvoir persister tout au long de la vie.

« (...) l'alphabétisation (des illettrés) devrait s'accompagner de l'apprentissage de stratégies d'attention, d'organisation et de récupération de l'information en mémoire, de raisonnement et de planification. »

« Les apprentissages plus tardifs, qui peuvent se poursuivre tout au long de la vie, devraient concerner essentiellement l'acquisition de connaissances de haut niveau, et les programmes d'apprentissage devraient inclure une sensibilisation, voire un entraînement, des personnes âgées aux stratégies d'organisation et de récupération de l'information. »



Bibliographie

- Bertoncini, J., Morais, J., Bijeljac-Babic, R., MacAdams, S., Peretz, I., & Mehler, J.** (1989). Dichotic perception and laterality in neonates. *Brain and Language*, **37**, 591-605.
- Birren, J.E., & Schaie, K.W.** (1990). *Handbook of the psychology of aging*. New York : Academic Press.
- Cary, L.** (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*, Thèse de Doctorat, Université de Lisbonne, Portugal.
- Charness, N.** (1981). Aging and skilled problem solving. *Journal of Experimental Psychology : General*, **110**, 21-38.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P.** (1986). Phonetic segmentation in prereaders : effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, **42**, 49-72.
- Craik, F.I.M., & Salthouse, T.A.** (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale : Erlbaum.
- Curtiss, S.** (1977). *Genie : A psycholinguistic study of a modern-day « wild child »*. London : Academic Press.
- de Boysson-Bardies, B.** (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Editions Odile Jacob.
- de Gelder, B., & Morais, J.** (1995). *Speech and reading. A comparative approach*. Hove : Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Garcia, J. & Koelling, R.A.** (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, **4**, 123-124.
- Gould, S. J.** (1981). *The mismeasure of man*. New York : Norton.
- Kolinsky, R.** (1988). *La séparabilité des propriétés dans la perception des formes*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique.
- Kolinsky, R.** (sous presse). Conséquences cognitives de l'illettrisme. In *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*. Marseille : Ed. Solal.
- Kolinsky, R., Morais, J., Content, A., & Cary, L.** (1987). Finding parts within figures : a developmental study. *Perception*, **16**, 399-407.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Segui, J.** (1991). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Verhaeghe, A.** (1994). Visual separability : A study on unschooled adults. *Perception*, **23**, 471-486.
- Mandel, D.R., Jusczyk, P.W., & Pisoni, D.B.** (1994). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, **6**, 315-318.
- Mehler, J., & Dupoux, E.** (1990). *Naître humain*. Paris : Editions Odile Jacob. (English edition : published by Blackwell).
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tyson, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, **29**, 143-178.
- Morais, J.** (1994). *L'Art de Lire*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J.** (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, **24**, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P.** (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ? *Cognition*, **7**, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R.** (1988) Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis ? *Cognitive Neuropsychology*, **5**, 347-352.
- Morais, J., & Kolinsky, R.** (1994). Perception and awareness in phonological processing : The case of the phoneme. *Cognition*, **50**, 287-297.
- Pinker, S.** (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York : William Morrow & Company.
- Powell, D.H.** (1994). *Profiles in cognitive aging*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Rabbitt, P.M.A.** (1994). Aging and cognitive change. In M.W. Eysenck (Ed.), *Blackwell dictionary of cognitive psychology* (pp. 1-7). Oxford : Blackwell.
- Rabbitt, P.M.A., Banerji, N., & Szemanski, A.** (1989). Space Fortress as an IQ test ? Predictions of learning and practised performance in a complex interactive video game. *Acta Psychologica*, **71**, 243-257.
- Salthouse, T.A.** (1984). Effects of age and skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology : General*, **113**, 245-271.
- Shimamura, A.P., Berry, J.M., Mangels, J.A., Rusting, C.L., & Jurica, P.J.** (1995). Memory and cognitive abilities in university professors : Evidence for successful aging. *Psychological Science*, **6**, 271-277.
- Van der Linden, M., & Hupet, M.** (1994). *Le vieillissement cognitif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wilcoxon, H.C., Dragoin, W.B., & Kral, P.A.** (1971). Illness-induced aversions in rat and quail : Relative salience of visual and gustatory cues. *Science*, **171**, 826-828.
- Wilson, K.M., & Milan, M.A.** (1995). Age differences in the formation of equivalence classes. *Journal of Gerontology : Psychological Sciences*, **50B**, P212-P218.



Apprendre tout au long de la vie ?

Réflexions psychologiques et pédagogiques sur la « société cognitive »

Les concepts sont parfois plus vite monnayés que compris, et les projets programmatiques plus vite lancés sur le marché que demandés. Les tentatives d'introduire dans l'espace éducatif européen de telles « monnaies » conceptuelles souffrent souvent du fait que leur convertibilité sémantique se heurte à des limites étroites. Un règlement linguistique adopté à des fins d'universalisation peut satisfaire aux exigences des conventions diplomatiques entre les Etats, mais il est plutôt négatif lorsqu'il s'agit de donner aux idées contenu et substance. Il me semble encore plus inquiétant que de tels messages abstraits ne représentent pas des défis personnels et tombent rapidement, et surtout lorsqu'on en parle partout, dans une morne indifférence.

« L'éducation et la formation tout au long de la vie » représentent-elles une « monnaie » pédagogique correspondant à cette description ? On est tout d'abord tenté de penser le contraire depuis la publication du RAPPORT FAURE « Apprendre à être » (1972) et les efforts incontestablement méritoires entrepris pour donner à l'« apprentissage tout au long de la vie », défini dans divers contextes et modèles d'organisation alternatifs, un caractère concret et une réalité latente (éducation permanente ; recurrent education). On songe à la longue période d'incubation dont ont apparemment besoin, pour devenir réalité, les visions tracées par l'UNESCO, le CONSEIL DE L'EUROPE et l'OCDE en matière de politique de l'éducation. Le Livre blanc de la Commission de l'UE « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » (1996) parviendra-t-il à combler les lacunes stratégiques sur le plan des réalisations léguées par les réformes des années 70 ?

Le problème fondamental des programmes éducatifs supranationaux

L'une des thèses de cet article consiste à affirmer que les offensives menées sur le plan des idées, telles qu'elles s'expriment par le « Livre blanc » ou « l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », négligent un dilemme fondamental inhérent à tous les programmes supranationaux. Il concerne moins leur fond intellectuel et politique que l'infrastructure psychologique et pédagogique des arguments déployés. Les campagnes visant à faire assimiler à la conscience civile de l'Europe l'image d'une « learning society » ou d'une « société cognitive » sont, de par leur origine et leur nature, des plaidoyers des élites administratives, inspirés par le droit d'initiative conféré à juste titre à l'exécutif de l'UE et confirmé par Maastricht. En raison de la très sensible question de la subsidiarité au sein de l'Union, des projets de ce type ne peuvent faire que tracer les grandes lignes de l'action communautaire future et des problèmes réputés universels qu'il s'agit ainsi d'aborder. Cependant, le destinataire et, en dernière analyse, le responsable de la mise en œuvre de tels catalogues d'avenir, ce n'est pas l'homme politique expert des questions d'éducation, mais le citoyen européen lui-même. En réalité, toutefois, le discours de la société apprenante, qui concerne dans une large mesure l'accès au savoir et son utilisation à des fins personnelles (Livre blanc 1996, p. 5 sq.), vient saper l'objectif de communication qui est d'intéresser l'homme à l'éducation et à la formation présentées comme une forme d'existence gratifiante. En tant que membre abstrait d'une communauté cognitive,



Klaus Künzel
Titulaire depuis 1991 de la chaire des sciences de l'éducation/formation continue à l'Université de Cologne

Les programmes de formation supranationaux se heurtent souvent à un problème du fait qu'ils ne s'adressent pas personnellement à l'individu comme destinataire des projets d'avenir qu'ils représentent. L'idée de « l'éducation et de la formation tout au long de la vie » suppose qu'un certain nombre de conditions et de possibilités soient réunies pour pouvoir être acceptée subjectivement. Cet article vise à décrire les implications et les conclusions pédagogiques sur un plan de microperspective d'une orientation vers la « société cognitive ». Dans ce cadre, le développement de l'aptitude à « l'apprentissage expansif » (HOLZKAMP) occupe une place centrale. Selon cette conception offensive de l'éducation et de la formation, la gestion du savoir, mais aussi de l'incertitude, occupe une grande place dans la vie de l'être humain. En développant un programme d'éducation et de formation tout au long de la vie, il faut également aborder, par des stratégies ciblées, le problème de l'exclusion d'un nombre croissant d'hommes et de femmes. Ce devoir d'humanisation appartient à toutes les instances de formation et à tous les contextes d'apprentissage.



« Les campagnes visant à faire assimiler à la conscience civile de l'Europe l'image d'une « learning society » ou d'une « société cognitive » sont, de par leur origine et leur nature, des plaidoyers des élites administratives, inspirés par le droit d'initiative conféré à juste titre à l'exécutif de l'UE et confirmé par Maastricht. »

« Apprendre dans un but de formation embrassant la vie entière représente un acte de création subjective du monde qui ne peut être ni ordonné, ni délégué aux demandeurs et utilisateurs sociaux d'« éducation qualifiante ». »

l'apprenant apparaît surtout comme intéressant de par sa visibilité sociologique. Comme l'indique la notion artificielle et déjà un peu éculée d'« d'organisation apprenante », la tendance à personnifier des ensembles sociaux en tant que sujets d'apprentissage peut être séduisante sur le plan publicitaire et revendiquer, au moins provisoirement, une certaine modernité. Sur le plan des contenus, c'est une notion creuse, puisqu'elle ne prend pas en compte l'idée d'un apprentissage régulateur de l'action ancré dans une biographie. Apprendre dans un but de formation embrassant la vie entière représente un acte de création subjective du monde qui ne peut être ni ordonné, ni délégué aux demandeurs et utilisateurs sociaux d'« éducation qualifiante ». Ce point est particulièrement important s'agissant de présenter l'éducation et la formation comme un élément normal de la trajectoire vitale et la disponibilité à la formation comme une habitude et une chance de développement, et non pas une lubie ou un objectif inaccessible (MEIER et RABE-KLEBERG 1993).

Certes, le « Livre blanc » n'a nullement l'intention de décrire de manière détaillée ou contraignante le chemin qui doit mener à la « société cognitive ». Ses recommandations visent plutôt « à susciter un vaste débat pour les années à venir » (COMMISSION EUROPÉENNE, 1996, p. 81). Sur cette toile de fond, il serait vain de critiquer les auteurs pour des ambitions conceptuelles qu'ils ne poursuivent pas. Mais, du fait que le « Livre blanc » représente une tradition aujourd'hui bien établie, qui consiste à inciter l'être humain à consacrer sa vie à apprendre, il semble judicieux de reconstruire, sur le terrain de la microperspective, la macroperspective dans laquelle se situent toujours les notions de société apprenante et d'éducation et de formation tout au long de la vie (CROPLEY 1986). Il faudrait se demander comment l'impératif abstrait de l'apprentissage émanant d'un espace économique et social européen contraint de développer ses ressources humaines peut être perçu subjectivement et conçu comme un objectif de vie chargé de sens. Sur ce plan, nous développerons un point de vue subjectiviste en nous appuyant sur la position théorique développée par HOLZKAMP (1995).

Apprendre sur le plan de la microperspective

Cette position se caractérise par le refus de concevoir l'apprentissage comme une réaction organisée aux attentes d'un environnement générateur de problèmes à résoudre (HOLZKAMP 1995, p. 12 sq.). Contre ce modèle d'apprentissage qui trouve son expression typique dans l'enseignement institutionnel, une position subjectiviste propose la notion active d'apprentissage « expansif » pour accéder au monde. Cela veut dire que l'être humain est conçu comme un « centre d'intentionnalité » qui s'occupe lui-même d'élargir le champ de ses possibles, de gérer sa vie et d'en améliorer la qualité. L'apprentissage est par conséquent une action offensive visant à changer l'environnement et les conditions de vie. La psychologie des motivations part de l'hypothèse qu'une approche offensive de l'apprentissage ouvre une perspective de rendre directement expérimentable ou anticipable le « lien interne existant entre l'ouverture apprenante sur le monde, l'élargissement des champs des possibles et l'amélioration de la qualité de vie » (ibid., p. 190).

La conception expansive de l'apprentissage revient à déplacer vers le sujet la compétence pour la détermination des exigences d'apprentissage. Cela montre l'importance centrale de la capacité d'expérimenter le vécu pour reconnaître une problématique d'apprentissage. Contrairement aux actes d'apprentissage défensifs dont l'objectif est d'éviter des inconvénients, l'insuffisance des conditions nécessaires à l'action (savoir, attitudes, savoir-faire) est considérée comme une exploitation insuffisante des capacités et possibilités personnelles. Il est facile de reconnaître que dans ce contexte « il n'est pas nécessaire de considérer toute incitation à l'apprentissage venant d'une influence extérieure (...) comme une problématique d'apprentissage » (ibid., p. 212). Mais il est manifeste également qu'une attitude face à l'apprentissage tournée sur le sujet, l'activité personnelle et l'auto-organisation exigent une disposition sur le plan cognitif et émotionnel qui doit souvent, du fait des très nombreuses limites que rencontre le développement individuel et social, être « apprise » - c'est-



à-dire construite ou, comme lorsque sévit durablement le chômage, récupérée (WACKER 1981).

La dimension subjective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

Un décryptage ou une traduction individuelle de « l'éducation et de la formation tout au long de la vie » n'a de sens que si l'on reconnaît un lien biographique étroit entre un vécu qui évolue et les techniques pouvant être acquises pour le maîtriser (OERTER 1987). Lorsqu'on développe ses propres stratégies à cette fin, couvrant l'ensemble des aspects de la vie, l'apprentissage devient une « activité caractéristique, personnelle, unique et autogérée » (WEDEMEYER 1989, p. 183). Dans cette conception, l'apprentissage puise sa source aux projets et expériences biographiques, aux missions et aux crises de l'existence humaine. C'est pourquoi la conception d'un apprentissage tout au long de la vie permet mieux d'assurer un apprentissage signifiant qu'un modèle conceptuel qui s'oriente exclusivement d'après les séquences temporelles de la vie (LENGRAND 1986).

Souligner la dimension subjective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ne signifie nullement donner un caractère absolu à la relation intérieure de l'homme avec le monde. Si tel était le cas, l'utilité de l'éducation et de la formation se limiterait à favoriser les pratiques de vie privées et sans lien social, en opposition diamétrale avec l'idée même d'un apprentissage offensif visant à agir sur le monde. En ce qui concerne cette action sur le monde, l'un des postulats centraux d'une théorie offensive de l'apprentissage est le suivant : la réalité de notre vécu n'est pas le simple fruit du hasard. Bien au contraire, cette réalité est « construite » à l'aide de schémas cognitifs dans le cadre de processus de confrontation active, et elle est assimilée par le biais des expériences que nous faisons. Sur le plan pratique, cela correspond à l'action exercée par l'apprentissage, qui permet non seulement de comprendre, mais aussi de changer le monde. C'est sur ce potentiel de changement que l'apprenant développe sa confiance dans sa capacité à

améliorer son sort, à découvrir des liens, à développer de nouveaux intérêts et savoir-faire.

La rencontre entre le monde et l'individu se fait, selon notre conception traditionnelle, dans le médium du savoir. Ce n'est pas par hasard que le « Livre blanc » insiste tant pour définir la performance et la qualité sociale d'une société en fonction de sa capacité de s'ouvrir au savoir nouveau et de rendre celui-ci accessible à tous. Si l'on prend au mot la « société cognitive », elle représente la victoire du savoir de type scientifique et technique ; les chances de vie de l'individu sont alors une fonction de son « ouverture » opérationnelle et thématique aux matériaux de la compréhension du monde et de la mise en œuvre pratique de cette ouverture.

Les implications pédagogiques d'une « société cognitive »

Sur le plan pédagogique, une société qui décrète le savoir comme sa caractéristique centrale pose cependant plusieurs problèmes :

- La multiplication des connaissances du fait de la recherche et de la communication suscite des problèmes de plus en plus grands pour choisir, classer par ordre d'importance et organiser sur le plan didactique les savoirs importants pour vivre.
- L'effritement de la conception d'une modernité fidèle à la tradition des Lumières (UHLE 1993) met progressivement à mal notamment l'idée selon laquelle le savoir constitue le support quasi naturel de la découverte et de la formation.
- Dans une « société cognitive », différentes approches et manifestations du savoir cherchent à être reconnues. La pluralité, la diversité des perspectives, les opinions contraires et les valeurs opposées constituent un test beaucoup plus difficile pour une conception moderne de l'éducation que, par exemple, le traitement des aspects purement quantitatifs de « l'informatisation ».
- Si, comme l'affirme MITSCHERLICH (1963, p. 31), il est vrai qu'une « défini-

« Un décryptage ou une traduction individuelle de « l'éducation et de la formation tout au long de la vie » n'a de sens que si l'on reconnaît un lien biographique étroit entre un vécu qui évolue et les techniques pouvant être acquises pour le maîtriser. »

« La multiplication des connaissances du fait de la recherche et de la communication suscite des problèmes de plus en plus grands pour choisir, classer par ordre d'importance et organiser sur le plan didactique les savoirs importants pour vivre. »



« Pour élargir la compétence ou conquérir de nouveaux espaces de développement, il faut des acquis qui s'inscrivent dans la trajectoire vitale, dont le rattrapage échoue souvent. »

« (...) l'objectif n'est pas de faire de l'école un appendice de l'industrie et du commerce, mais d'utiliser les facteurs de l'industrie pour rendre la vie scolaire plus active, plus riche de sens immédiat et pour la rapprocher de la vie en dehors de l'école. »

tion dynamique » de l'éducation la décrit comme « un mouvement de recherche coordonné » qui ne saurait déboucher sur la certitude dogmatique, la responsabilité pédagogique exige d'introduire une certaine « dose d'incertitude », avec ses particularités, mais aussi les chances qu'elle recèle, notamment dans l'apprentissage scolaire.

□ Lorsqu'on évoque la « société cognitive », on s'expose au reproche de ne pas voir la totalité des situations et formes d'expression de la vie humaine et la disposition globale de l'homme à agir et apprendre, qui se voit ainsi réduite à un idéal de compétence et d'éducation « cébrale ».

□ Le recours au savoir et son utilisation pour l'organisation de la vie ne représentent pas un élément librement disponible, identique dans tous les milieux sociaux. Pour élargir la compétence ou conquérir de nouveaux espaces de développement, il faut des acquis qui s'inscrivent dans la trajectoire vitale, dont le rattrapage échoue souvent. En ce sens, la société cognitive présente des traits quasiment corporatistes. Le Livre blanc parle d'une division de la société entre « ceux qui savent et ceux qui ne savent pas » (COMMISSION EUROPÉENNE 1996, p. 10).

Quelle conséquence peut-on tirer de ces implications sociales et pédagogiques de la « société cognitive » pour l'élaboration subjective d'un programme d'éducation et de formation tout au long de la vie ? Seuls quelques rares aspects peuvent être esquissés ici ; pour une discussion plus approfondie, voir KÜNZEL et BÖSE (1995).

Conséquences pour un programme d'éducation et de formation tout au long de la vie

1. Les séquences temporelles. L'idée d'éducation et de formation tout au long de la vie englobe l'ensemble du développement de l'être humain et peut être caractérisée sur le plan subjectif par une égalité entre les expériences d'apprentissage scolaire et extra scolaire. L'import-

tance des contextes d'apprentissage est déterminée par leur capacité à favoriser l'apprentissage expansif en vue d'un accroissement des possibilités d'action personnelles (HOLZKAMP 1995, p. 492).

2. L'intégration spatiale. L'éducation et la formation tout au long de la vie traversent tous les domaines, rôles et lieux dans lesquels l'individu peut traiter et organiser la réalité par son action. Le maintien de l'unité et de l'identité personnelles rend caduque la séparation entre travail et loisir, vie publique et vie privée en tant qu'espaces d'apprentissage distincts. L'être humain intègre les éléments de son vécu en fonction de ses intérêts et projets de vie ; distinguer entre éducation professionnelle et générale serait en contradiction avec l'idée même d'un apprentissage expansif englobant l'ensemble des aspects de la vie, de même que le serait la séparation de certains espaces de formation par rapport au reste du vécu.

3. L'école en tant que lieu de vie. John DEWEY (1993, p. 408) a décrit dès 1915 le rôle de l'école par une formule devenue classique et selon laquelle l'objectif n'est pas de faire de l'école un appendice de l'industrie et du commerce, mais d'utiliser les facteurs de l'industrie pour rendre la vie scolaire plus active, plus riche de sens immédiat et pour la rapprocher de la vie en dehors de l'école.

4. Le savoir en tant que ressource. Par le biais de l'apprentissage expansif, l'être humain conquiert « son » monde en puisant dans des savoirs qui sont d'origine, de nature et de portée diverses. Pour apprendre « tout au long de la vie », il faut savoir gérer en virtuose les ressources cognitives qui deviennent de plus en plus tangibles au fur et à mesure que se perfectionnent les réseaux informatiques. Cette virtuosité ne doit pas cependant être limitée à ses dimensions opérationnelles, car elle concerne en définitive la compétence générale requise pour s'assurer le savoir, mais aussi les différentes manifestations du non-savoir. L'accès illimité à l'information ne représente pas encore, en tant que tel, un système de ressources qui favoriserait grâce à son potentiel technique l'éducation et la formation tout au long de la vie. En tant qu'élément d'un éventail de chances d'apprentissage et de perspectives individuelles, il doit être in-



tégré, ou traité de manière sélective, par la raison contrôlante de l'individu.

5. L'accréditation du savoir personnel. Un accès offensif mais subjectivement contrôlé aux possibilités de savoir et d'apprendre dans notre société scientifique multiculturelle augmente de manière considérable la diversité de nos rapports personnels au monde et de nos « techniques d'existence ». En même temps, se développe le stock des expériences et moyens de développement méritant d'être accrédités. L'éducation et la formation tout au long de la vie stimulent notre imagination et nous incitent à considérer des formes personnelles de savoir comme le témoignage d'une vie réussie et à les mettre sur le même pied que des acquis d'apprentissage formels, dans le cadre d'une réglementation généreuse en matière d'équivalence.

6. L'exclusion en tant qu'échec de l'humanisation. L'idée d'une humanisation de notre vie grâce à la possibilité de recourir à un vaste éventail de types d'apprentissage est radicalement contredite si ces possibilités sont de plus en plus souvent interdites à un nombre croissant d'hommes et de femmes du fait du durcissement des mécanismes de distribution sociale. Les messages optimistes qui s'inscrivent dans l'annonce d'une « société cognitive » n'y changeront rien. La mobilisation générale en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, le développement d'un réseau de plus en plus dense de formation continue, doivent être considérés avec envie, voire rejet, par ceux qui sont exclus des actions de formation « valorisantes » par le chômage de longue durée ou d'autres formes de marginalisation. Pour ces bénéficiaires potentiels de l'éducation et de la formation tout au long de la vie placés actuellement loin de toute possibilité d'emploi, la notion de « barrière éducative » est particulièrement malencontreuse. Elle masque en effet les processus individuels de désillusion, de prise de distance,

voire de résistance contre l'éducation (AXMACHER 1990) sur lesquels débouche souvent l'acceptation, sur le plan social et politique, de l'inégalité des chances dans ce domaine.

Dans une étude achevée récemment (KÜNZEL et BÖSE 1995), l'auteur de cet article propose des « stratégies de motivation pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». La publicité pour la formation continue constitue l'une de ces stratégies. Thématiser la formation continue dans la publicité signifie à la fois prendre acte de l'intensité et de l'acuité des attentes de la société quant à la participation à la formation et s'intéresser aux mécanismes sociaux qui empêchent ou découragent certains de participer, en les ignorant ou en les écartant du marché de la formation continue avec le consentement tacite de l'opinion publique. La publicité pour la formation continue doit se pencher sur la représentation de ces facteurs d'empêchement ou de découragement et des chances qui restent de trouver des voies d'accès à un apprentissage qui ne semble intéresser ni le groupe de pression social ni les défenseurs d'objectifs de promotion culturelle. Une telle stratégie ne peut « porter » de sens qu'à condition d'encourager les quêtes et projets de vie que les individus envisagent en faisant confiance aux possibilités de la formation, même si l'accès leur est rendu difficile et si leurs perspectives d'utiliser cette formation sont brouillées (KÜNZEL et BÖSE 1995, p.6sq.).

En ciblant les stratégies de motivation sur les adultes ou sur la formation continue, on limite la portée de la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, et cet article rejette clairement une telle approche. Permettre l'apprentissage expansif tout au long de la vie est une mission intéressante toutes les instances d'éducation et de formation et tous les contextes d'apprentissage soucieux d'humaniser la vie, et pas seulement en Europe.

« L'idée d'une humanisation de notre vie grâce à la possibilité de recourir à un vaste éventail de types d'apprentissage est radicalement contredite si ces possibilités sont de plus en plus souvent interdites à un nombre croissant d'hommes et de femmes du fait du durcissement des mécanismes de distribution sociale. »



Bibliographie

Axmacher, D. (1993), Widerstand gegen Bildung, Weinheim, Beltz

Cropley, A.J. (1986), Lebenslanges Lernen, in : Sarges, W. u. Fricke, R. (Hg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, S. 308-312

Dewey, J. (1993), Demokratie und Erziehung, Weinheim, Beltz

Europäische Kommission (1996), Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Faure, E. et al. (1972), Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow, Paris, UNESCO

Holzkamp, K. (1995), Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen, Frankfurt/New York, Campus

Künzel, K. u. Böse, G. (1995), Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen, Neuwied, Luchterhand

Lengrand, P. (1986), Areas of Learning Basic to Lifelong Education, Oxford, Pergamon Press

Meier, A. u. Rabe-Kleberg, U. (1993), Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied, Luchterhand

Mitscherlich, A. (1963), Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, Frankfurt, Suhrkamp

Wacker, A. (Hg.) (1981), Vom Schock zum Fatalismus ? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit, Frankfurt, Campus

Wedemeyer, Ch. A. (1989), Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne, Weinheim, Beltz

Oerter, R. (1987), Der ökologische Ansatz, in : Oerter, R. u. Montada, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, München/Weinheim 1987, Psychologie Verlags Union, S. 87-128

Uhle, R. (1993), Bildung in Moderne- Theorien, Weinheim, Beltz



La formation en cours d'emploi d'ouvriers sans qualification et spécialisés : « L'offensive de qualification 95 » de Ford SA à Cologne

La mutation industrielle et la situation de départ des usines Ford à Cologne

A l'heure actuelle, Ford SA et ses sous-traitants font face à un processus d'adaptation, souvent résumé sous les notions de « défense de la compétitivité de l'Allemagne, Lean Production, etc. », qui vise à optimiser les processus de production et à adapter les structures d'organisation. Les tendances récessives qui frappent actuellement l'Allemagne placent par ailleurs Ford et ses sous-traitants devant de nouvelles exigences en matière d'adaptation.

En concevant de nouveaux projets, d'autres systèmes de production et des séquences de fabrication plus complexes, Ford a entrepris les premiers pas pour réussir cette adaptation. Il devenait ensuite indispensable de faire participer activement les travailleurs de la fabrication à ce processus de changement. Pour cela, il a fallu mettre sur pied un vaste programme de formation continue pour préparer les qualifications futures des salariés de Ford et de ceux des sous-traitants intéressés.

La qualification concerne tous les niveaux de l'entreprise. L'obligation de se qualifier en permanence n'incombe pas seulement aux dirigeants et aux travailleurs qualifiés, elle incombe aussi, et peut-être plus encore, aux travailleurs des niveaux inférieurs de l'entreprise, dont la qualité et l'aptitude à l'innovation conditionnent le succès des mesures d'adaptation structurelle. Le groupe des travailleurs non

qualifiés et spécialisés se voit accorder ainsi, en tant que ressource de qualification souvent négligée, une importance particulière. La qualification de ces travailleurs sert l'entreprise et leur offre une meilleure protection contre la menace du chômage en leur permettant d'améliorer leurs chances sur le marché du travail.

Mais ce résultat ne peut être obtenu que s'il existe une offre très nourrie de formation qui dépasse le simple apprentissage de connaissances nécessaires pour s'adapter par exemple à de nouveaux systèmes techniques. Un accord a été trouvé entre la direction du groupe, le comité central d'entreprise et le Land de Rhénanie du Nord-Westphalie pour proposer aux travailleurs non qualifiés et spécialisés une formation en cours d'emploi. Sur la base d'enquêtes menées dans les usines et de l'évaluation des besoins de ces dernières, une offre tout-à-fait nouvelle de qualification a été développée à Cologne sous la forme de formations d'ouvriers techniques sur un an et de préparateurs de pièces sur deux ans.

Pour rendre possible la formation en cours d'emploi, on s'est efforcé dans le cadre de « l'offensive de qualification 95 » de trouver de nouveaux contenus et de nouvelles formes d'organisation permettant de suivre une formation continue proche du poste de travail et incluant des méthodes innovantes d'enseignement et d'apprentissage. L'expérience acquise dans la recherche et la pratique sur l'utilisation et la mise en place de systèmes d'apprentissage et d'information multimédia, d'auto-apprentissage et de développement de la



Erich Behrendt

Directeur de l'« Institut für Medien und Kommunikation » Bochum



Peter Hakenberg

Coordinateur pour la formation professionnelle Ford - Cologne

En lançant l'« offensive de qualification » en 1995, l'entreprise Ford a ouvert une nouvelle voie en vue d'aider les ouvriers non qualifiés et les ouvriers spécialisés à acquérir une qualification professionnelle a posteriori. L'utilisation combinée de cours, de séances d'apprentissage sur le lieu de travail et de phases d'auto-apprentissage débouche sur une nouvelle offre de qualification, qui peut également servir de modèle pour d'autres entreprises. Plus particulièrement, l'utilisation de programmes d'enseignement interactifs permet de définir une nouvelle forme d'apprentissage souple et performante, organisée autour de centres d'autoformation également accessibles aux autres travailleurs. L'ensemble de ce programme, qui fait l'objet d'un accompagnement scientifique, est également mis à la disposition des petites et moyennes entreprises.



« Ce qui caractérise ce modèle de qualification, c'est que Ford SA ne recherche pas une solution individuelle pour ses propres collaborateurs, mais vise à déployer une vaste offensive de qualification en coopération avec ses sous-traitants. »

« L'offensive de qualification 95 » se distingue par le fait qu'à côté du développement de la compétence technique de chaque travailleur, elle prend également en compte certains aspects des compétences sociales et comportementales (...) »

communication et du comportement pour accroître les compétences sociales a été largement prise en compte dans ce programme de formation continue proche du poste de travail. Une coopération étroite avec des experts de formation continue, au-delà du cercle des personnes qualifiées de l'entreprise elle-même, doit permettre de dispenser de nouvelles connaissances et savoir-faire pratiques. Par ailleurs, l'expérience acquise par Ford est transférable à d'autres entreprises et secteurs et peut ainsi contribuer à créer des postes de travail plus sûrs et plus compétitifs.

Ce qui caractérise ce modèle de qualification, c'est que Ford SA ne recherche pas une solution individuelle pour ses propres collaborateurs, mais vise à déployer une vaste offensive de qualification en coopération avec ses sous-traitants. Se contenter de répercuter sur ces derniers la pression qui s'exerce sur les coûts et les prix serait une solution peu satisfaisante. Une réponse tournée vers l'avenir implique forcément de renforcer la place des sous-traitants en les aidant à s'adapter à temps aux mutations structurelles de la production industrielle. Du fait qu'un grand nombre d'entreprises sous-traitantes ne sont pas en mesure de réussir leur adaptation et donc de dispenser à leurs salariés les qualifications nécessaires sans une telle aide, l'objectif est de maîtriser en commun cette crise structurelle. Ford a reconnu qu'une association avec ses sous-traitants permet en définitive de garantir la compétitivité de la Rhénanie du Nord-Westphalie, et par conséquent sa propre survie en tant que constructeur automobile. Au lieu de prendre des décisions à court terme et de laisser disparaître les emplois dans les entreprises sous-traitantes, il s'agit de réunir les énergies et les potentiels de chacun. Une telle forme de coopération pourrait avoir un effet de signal pour d'autres branches et servir de modèle bien au-delà de la région.

L'importance de la formation de collaborateurs qualifiés pour les postes de travail de demain

Sous l'effet des nouvelles exigences de la production, les compétences et savoir-

faire demandés aux ouvriers et aux employés se modifient. A côté de la réorganisation de la formation professionnelle initiale (dans un premier temps pour les métiers du métal et de l'électricité, puis pour les métiers de bureau), la formation continue en entreprise acquiert une importance croissante. Jusqu'aux années 70, elle ne jouait qu'un rôle très mineur dans les entreprises. Le regain d'intérêt qu'elle connaît aujourd'hui s'explique par deux développements :

□ Les innovations techniques constituent le principal élément de la demande croissante de formation continue en entreprise, cette notion devant être entendue ici au sens d'adaptation des qualifications aux exigences résultant de l'évolution technique. La formation continue doit dans ce contexte apporter une contribution à la rentabilité et compétitivité de l'entreprise.

□ L'introduction de nouvelles technologies entraîne de profondes modifications de l'organisation et des contenus du travail, qui conduisent à leur tour à des changements dans les exigences et les niveaux de qualification. D'une part, les qualifications clés/qualifications transversales/qualifications non techniques passent à l'avant-plan, d'autre part l'intégration des tâches tend à se substituer aux processus de travail fortement parcellisés.

Cette approche au départ très globale a été peu à peu affinée, notamment par la prise en compte des processus de déqualification et de requalification, mais aussi de la polarisation des qualifications selon le niveau de départ et le domaine d'activité. Par ailleurs, un vaste débat s'est ouvert sur la prise en compte des intérêts des travailleurs concernés dans la mise en place d'actions de formation continue, afin de leur donner davantage de possibilités de développement personnel et de participation à la définition des conditions de travail.

« L'offensive de qualification 95 » se distingue par le fait qu'à côté du développement de la compétence technique de chaque travailleur, elle prend également en compte certains aspects des compétences sociales et comportementales, qui acquièrent aujourd'hui une importance croissante. Les travailleurs de demain devront - à côté des exigences techniques - être en mesure :



- ❑ de reconnaître des liens complexes et de raisonner en systèmes,
- ❑ de filtrer les données essentielles à partir d'une multitude d'informations,
- ❑ de simplifier des situations complexes et de les présenter en termes compréhensibles,
- ❑ de travailler en équipe, d'adapter leurs connaissances et leurs compétences à de nouvelles situations, et
- ❑ d'agir de manière autonome plutôt que d'attendre d'y être incités.

La mise en œuvre d'approches modernes dans le cadre de « l'offensive de qualification 95 »

La formation aux nouveaux profils professionnels d'ouvrier technique et de préparateur de pièces s'inscrit dans une série d'actions de qualification résumée sous l'appellation « Offensive de qualification 95 », qui vise à mettre en place un modèle innovant de formation continue proche du poste de travail. La qualification n'est plus l'apanage des travailleurs qualifiés, mais s'intéresse en premier lieu à ceux qui ont été défavorisés sur le plan de leur formation dans un système perméable vers le haut.

Dans le système de formation actuel, le groupe cible des travailleurs non qualifiés ne joue qu'un rôle mineur en tant que « réservoir de formation ». L'offre de formation continue interentreprises ne comporte guère de cours de qualification professionnelle destinés aux salariés sans formation et sous qualifiés et visant à leur assurer des possibilités d'emploi à long terme. L'absence ou l'insuffisance de cette offre reflète le fait que le travail industriel se transforme rapidement en fonction du progrès technique. La mutation des procédés de fabrication et les nouvelles technologies déterminent dans une large mesure les exigences auxquelles doivent faire face les salariés. Le groupe des travailleurs non qualifiés doit être préparé à ce changement grâce à la formation continue.

À côté de la formation continue des travailleurs non qualifiés, c'est surtout l'utilisation de nouveaux concepts en matière de formation continue proche du poste de travail qui conditionne le succès des stratégies de qualification. Les centres d'auto-apprentissage, les systèmes multimédia d'apprentissage et d'information, la formation à la communication et au développement des comportements en vue d'améliorer les compétences sociales sont donc largement pris en compte dans la conception de ce modèle de qualification.

La structure modulaire permet d'intégrer différents groupes cibles et de distinguer entre les différents niveaux de qualification des participants. L'approche modulaire tient compte des diverses qualifications formelles, mais aussi de l'expérience d'apprentissage des adultes et permet d'acquérir une formation qualifiée tout en exerçant une activité professionnelle. Pour les adultes en général, il s'agit là d'une alternative attrayante par rapport aux modalités traditionnelles de la formation, qui joue un rôle de passerelle vers la formation, notamment pour ceux qui sont défavorisés sur ce plan. Les salariés qui ont échoué dans le système de formation traditionnel, qui n'ont qu'une formation insuffisante, et qui hésitent à s'engager dans une formation continue en dehors de l'entreprise peuvent, grâce à ce modèle, donner un sens concret à l'apprentissage tout au long de la vie, défendre leur poste de travail et apprendre à faire face aux nouveaux défis technologiques, l'objectif étant de rester durablement dans le monde du travail.

Les groupes cibles de la formation continue : les ouvriers techniques et les préparateurs de pièces

À l'heure actuelle, les sites de production de Ford en Rhénanie du Nord-Westphalie emploient quelque 23 000 collaborateurs, dont 7 500 environ n'ont pas suivi de formation de travailleur qualifié dans un métier de la métallurgie ou de l'électricité.

Un programme de qualification de cette ampleur ne peut être un succès qu'à con-

« La qualification n'est plus l'apanage des travailleurs qualifiés, mais s'intéresse en premier lieu à ceux qui ont été défavorisés sur le plan de leur formation dans un système perméable vers le haut. »

« La structure modulaire permet d'intégrer différents groupes cibles et de distinguer entre les différents niveaux de qualification des participants. »



« Les centres d'auto-apprentissage permettent de stimuler la motivation pour la formation en éliminant les appréhensions (...), de déterminer son propre rythme et d'apprendre au moment que l'on choisit soi-même. »

« L'intégration de l'image et du son dans des systèmes multimédia renforce à la fois la compréhension et la mémorisation et offre ainsi à ceux qui n'ont pas l'habitude d'apprendre dans une société de communication et d'information un outil qu'ils connaissent : l'écran. »

dition que les différents contenus de formation pour les différents groupes cibles aient été très clairement définis. Les salariés disposant d'un niveau comparable de qualification sont définis dans ce contexte comme un groupe cible. Le programme de qualification actuel distingue entre six groupes cibles :

« Ouvriers non qualifiés »

1. Opérateurs sans qualification/ouvriers de fabrication
2. Opérateurs qualifiés

« Ouvriers qualifiés »

3. Préparateurs de pièces/ouvriers techniques
4. Ouvriers qualifiés (métallurgie/électricité)
5. Chefs d'équipe/chefs de chaîne

« Cadres moyens »

6. Agents de maîtrise/ »superintendants »

L'ensemble du programme de qualification devrait être organisé de manière modulaire, les différents modules s'appuyant les uns sur les autres et débouchant, selon la formation suivie, sur un certificat Ford ou un diplôme de la Chambre de commerce et d'industrie. Le programme envisagé pour la formation d'ouvrier technique fait l'objet d'une concertation très étroite avec la Chambre de commerce et d'industrie de Cologne. L'approche structurée permet d'une part de mieux adapter les différents modules de formation aux groupes cibles, et d'autre part de faire découvrir progressivement aux participants leur propre potentiel de formation continue.

Les actions de qualification sont conçues de sorte à s'appuyer sur les expériences des différents groupes cibles, leur situation de travail ne servant pas simplement de référence implicite, mais au contraire d'objet de la formation. L'activité de conseil doit illustrer les possibilités d'élaborer un itinéraire de formation individuel sur mesure, montrer les perspectives professionnelles envisageables et inciter les participants à s'intéresser à des sujets jusqu'ici inconnus. Leurs appréhensions et leurs problèmes résultant de leur histoire personnelle de formation peuvent ainsi être levés grâce à l'intervention d'un conseiller compétent connaissant bien leur réalité de travail.

Ce modèle de qualification vise à développer non pas des compétences isolées, mais une vaste compétence personnelle. Celle-ci combine des compétences sociales, techniques et fonctionnelles. La transmission de qualifications clés, de formation générale et technique et leur transférabilité grâce à la proximité du poste de travail, combinées avec des actions de formation spécifiques et transversales complétées par un suivi au centre d'auto-apprentissage par des conseillers de formation/coordonateurs, permettent d'intéresser les salariés allemands et étrangers à un vaste éventail de possibilités de formation.

La stratégie de qualification développée par Ford veut ainsi répondre à la question centrale de la qualification des salariés défavorisés, fortement menacés par le chômage et qui trouvent difficilement un nouvel emploi une fois chômeurs.

L'organisation de l'apprentissage et l'utilisation de systèmes interactifs

L'approche de la formation en cours d'emploi est exigeante à la fois pour les participants, la direction de l'entreprise et l'équipe de gestion du projet. La qualification dans des conditions proches du poste de travail en centre d'auto-apprentissage recourant à des systèmes multimédia d'apprentissage et d'information joue dans ce contexte un rôle important. Les centres d'auto-apprentissage permettent de stimuler la motivation pour la formation en éliminant les appréhensions (ce qui n'a pas été compris peut être répété), de déterminer son propre rythme et d'apprendre au moment que l'on choisit soi-même. La formation continue peut ainsi être adaptée aux capacités individuelles de chaque participant. L'intégration de l'image et du son dans des systèmes multimédia renforce à la fois la compréhension et la mémorisation et offre ainsi à ceux qui n'ont pas l'habitude d'apprendre dans une société de communication et d'information un outil qu'ils connaissent : l'écran.

Il est incontestable que les techniques qui sous-tendent les nouvelles méthodes d'apprentissage et leur intégration dans de nouveaux systèmes d'apprentissage jouent un rôle de tout premier plan. Elles per-



mettent de créer les conditions techniques de l'interactivité qui caractérise la nouvelle génération de médias.

Dans les années à venir, le plus grand domaine d'application des systèmes multimédia devrait être le secteur de l'éducation et de la formation (23 % du marché total de 3,06 milliards de dollars prévu pour l'Europe en 1996). Les nouvelles possibilités d'intégration de divers médias dans un système final devraient aider à mieux utiliser le potentiel innovant des systèmes d'apprentissage interactifs :

- présentation des contenus
- gestion de l'interaction entre l'utilisateur et le programme
- motivation de l'apprenant
- organisation du processus d'apprentissage
- actualisation des contenus.

Les interfaces utilisateurs graphiques et les extensions de systèmes d'exploitation (Apple Macintosh, Microsoft-Windows et autres) offrent aujourd'hui au développeur de système et à l'utilisateur un vaste éventail de possibilités techniques (menus, fenêtres, fonctions zoom, multitâches et autres) pour mieux transmettre les contenus de l'apprentissage. Les anciens et nouveaux outils de programmation (langages auteurs, systèmes auteurs et autres) permettent de construire des « mondes d'apprentissage multimédia ». Les informations ne sont plus traitées de manière rigide et linéaire, mais, comme par le cerveau humain, de manière associative. Le concept d'hypertexte et l'utilisation d'environnements systèmes multimédia mènent en définitive vers les plus récents des programmes d'apprentissage, à savoir les programmes hypermédia.

D'une manière générale, on peut distinguer les types de programmes d'apprentissage suivants :

1. La pratique et l'entraînement

Il s'agit de répéter et de consolider les connaissances, d'ordinaire selon le schéma : poser un problème, rechercher la réponse, donner la réponse, poser un problème, etc.

2. Les programmes tuteurs

Ils ont pour objectif de transmettre de nouveaux savoirs, sont généralement linéai-

res et fixent au départ l'itinéraire d'apprentissage : présentation des nouveaux contenus (exemples, illustrations, démonstrations et autres), questions ciblées, collecte des réponses et analyse, feed-back, présentation de nouveaux contenus, etc.

3. Les programmes tuteurs intelligents

Ils ont pour objectif d'imiter les principaux comportements de l'enseignant, en s'adaptant aux réactions des utilisateurs et en présentant de manière variable les contenus d'apprentissage, selon un ordre de difficulté croissant.

4. Les programmes de simulation

Ils représentent des processus généralement complexes qui permettent à l'apprenant d'influencer les variables.

5. Les micromondes

Ce système propose des possibilités d'opérations qui conduisent à une construction active du savoir.

6. Les banques de données hypermédia

Elles proposent des outils de navigation pour rechercher des informations et des aides au sein d'une vaste offre d'information multimédia.

Dans le cadre de « l'offensive de qualification 95 », Ford a créé sept centres d'auto-apprentissage, situés à moins de dix minutes du poste de travail des formés. Ils comportent une vaste bibliothèque de programmes et sont animés par un conseiller pouvant assister les formés. Ce personnel à plein temps assure également des cours particuliers et conseille la hiérarchie de l'entreprise sur les questions de qualification. S'agissant en règle générale d'agents de maîtrise, ils connaissent bien la situation du secteur de l'entreprise d'où proviennent leurs formés.

Ces centres d'auto-apprentissage utilisent les programmes existant sur le marché. Ces derniers sont vérifiés sur le plan de l'exactitude technique et de leur approche pédagogique. Ils permettent l'acquisition d'une partie des objectifs de formation retenus pour les ouvriers techniques ou les préparateurs de pièces. Ces programmes, autre fonction importante, permettent de répéter et d'approfondir les différentes matières.



« Le très grand avantage d'une telle approche est d'autoriser les salariés à apprendre sans surveillance à l'aide des outils interactifs, tandis que l'anonymat leur évite de devoir révéler à d'autres les éventuelles lacunes de leur savoir. »

« Le suivi des participants représente un problème particulier. Leurs dernières expériences d'apprentissage remontent souvent à un passé déjà lointain, et elles étaient souvent négatives. »

Pour de nombreux thèmes, il n'existe pas de tels programmes d'apprentissage, et ils sont donc dispensés dans le cadre d'un enseignement personnel en atelier d'apprentissage ou encore sur le poste de travail, le temps de formation étant rémunéré.

« L'offensive de qualification 95 » en tant que projet innovant : premières expériences

« L'offensive de qualification 95 » de Ford constitue pour l'entreprise et pour la formation continue en entreprise d'une manière générale une innovation importante, caractérisée par les éléments suivants :

- la qualification est développée en centre d'auto-apprentissage
- le groupe cible est constitué de travailleurs sans qualification
- la formation initiale d'adultes se déroule en différents lieux d'apprentissage.

La gestion des centres d'auto-apprentissage et de leur équipement technique exige un important investissement en ressources humaines. Une subvention du Land de Rhénanie du Nord-Westphalie pour la mise en place de centres ou de places d'auto-apprentissage doit apporter une aide notamment aux PME.

Le très grand avantage d'une telle approche est d'autoriser les salariés à apprendre sans surveillance à l'aide des outils interactifs, tandis que l'anonymat leur évite de devoir révéler à d'autres les éventuelles lacunes de leur savoir.

Les centres d'auto-apprentissage offrent à leurs utilisateurs la possibilité :

- d'acquérir de nouvelles connaissances répondant à leurs besoins
- de se former avec une grande souplesse dans le temps, dans l'espace et sur le plan des contenus
- de déterminer eux-mêmes les objectifs, le rythme et la durée de leur apprentissage (sans enseignants et sans cours aux contenus fixés a priori)

□ de raccourcir certaines étapes de la formation et d'en prolonger d'autres grâce à la répétition

□ de travailler avec divers outils (manuel, vidéo, audio, PC et vidéodisque)

□ d'acquérir de nouvelles connaissances de manière ludique.

Les premiers résultats concernant les groupes en formation actuellement montrent clairement qu'il faut consentir un effort administratif important pour mettre sur pied un nouveau modèle de qualification. Il s'agit non seulement d'intéresser et d'informer les participants, mais aussi de convaincre la hiérarchie de l'entreprise. De nombreux entretiens, de nombreuses actions d'information sont nécessaires pour chaque action à mettre en place. Les responsables des diverses unités de fabrication ont beaucoup de difficultés pour libérer des salariés afin qu'ils suivent des actions de formation continue, en raison des effectifs serrés dans la production et des fortes variations de celle-ci.

Le suivi des participants représente un problème particulier. Leurs dernières expériences d'apprentissage remontent souvent à un passé déjà lointain, et elles étaient souvent négatives. Dans le cadre du suivi du projet, les séminaires de week-end et les entretiens de groupe ont largement fait leurs preuves pour assurer la stabilité sociale des groupes.

D'un autre côté, les intervenants, conférenciers et formateurs, sont confrontés à un groupe cible qu'il s'agit de former sur des contenus traditionnels, mais qui travaille depuis longtemps dans l'entreprise. Après les premiers mois est apparue clairement la nécessité de former également les formateurs.

Résumé et perspectives futures

L'offensive de qualification représente pour Ford une voie nouvelle pour maîtriser le changement structurel dans la production industrielle et pour garantir la compétitivité de la Rhénanie du Nord-Westphalie. Au lieu de répercuter la pression qui s'exerce sur les coûts sur les sous-



traitants du secteur automobile, de manière unilatérale et en mettant leur existence en danger, Ford s'efforce au contraire de développer avec eux un modèle qui tient compte de l'évolution des marchés - vers davantage de services, de flexibilité, d'innovation et une autre conception de la qualité et des prix. Les nouvelles technologies et les méthodes modernes de fabrication et de production exigent de nouvelles formes d'organisation de l'entreprise et du travail.

Selon tous les scénarios - formation élitiste, formation générale optimale, qualification de niveau plus élevé différenciée ou encore revalorisation générale du travail - les entreprises ont besoin de compétences très vastes pour pouvoir, au-delà des approches actuelles des cercles de qualité, du travail de groupe et des méthodes de commandement coopératives, satisfaire les besoins croissants de qualification dans le cadre d'une formation continue proche du poste de travail.

Dans ces conditions, il est très avantageux d'utiliser également les médias interactifs. Comme l'ont clairement montré des études empiriques, ces médias possèdent par rapport à d'autres méthodes de qualification une série d'avantages sur le plan pratique. Et leur utilisation revêt ainsi une dimension humaine profonde : l'apprentissage autonome à l'aide de systèmes interactifs ne peut représenter un succès pour l'entreprise qu'à condition que l'apprenant puisse s'en servir de manière responsable et compétente.

Il ne saurait être question de déterminisme technique lors de l'utilisation de systèmes

interactifs multimédia. Globalement, ils représentent des outils et des modules d'apprentissage pouvant être intégrés de manière extrêmement diverse dans le processus de travail. Cela implique qu'ils peuvent aussi avoir un effet considérable dans le cadre de conceptions traditionnelles et tayloristes du travail. Il est donc tout à fait concevable de les utiliser également de manière efficace pour les processus de travail basés sur la distinction entre planification et exécution ou tâches quantitatives et tâches qualitatives.

Les premières expériences ont cependant montré que tous les participants potentiels ne peuvent être formés en cours d'emploi. Pour compléter le modèle actuel, il est par conséquent prévu d'organiser des stages de formation de préparateur de pièces à plein temps en coopération avec une instance de formation externe.

Par ailleurs, ces actions de formation seront étendues au-delà du site de Cologne, à Wülfrath, Düren et Sarrelouis. Une formation de préparateur de pièces sur une durée plus courte devrait être proposée aux travailleurs compétents qui ont suivi la formation d'ouvrier technique, afin qu'ils puissent obtenir le diplôme d'ouvrier qualifié. Avec les formations existantes (de technicien, agents de maîtrise, etc.) et de nouveaux projets (études en école supérieure technique pour les agents de maîtrise à Cologne), l'offensive de qualification devrait déboucher sur un vaste itinéraire de formation propre à Ford pour inscrire dans un contexte d'entreprise le concept d'apprentissage tout au long de la vie.

« (...) l'apprentissage autonome à l'aide de systèmes interactifs ne peut représenter un succès pour l'entreprise qu'à condition que l'apprenant puisse s'en servir de manière responsable et compétente. »

Bibliographie

Behrendt, E. (1993) : Multimediales Lernen - Qualifizieren mit multimedialen Lern- und Informationssystemen. Ein Stufencurriculum zur Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals. In : Schenkel, P. u.a. : Didaktisches Design für die multimediale, arbeitsorientierte Berufsbildung, Berlin/Bonn

Behrendt, E. (1995c) : Dialog von Mensch zu Maschine. In : management & seminar H. 11, 40-43

Behrendt, E., Giest, G., Gruppenarbeit in der Industrie, Hogrefe Verlag, Göttingen 1996

Schneider, U., Neue Bildungswege für die Mitarbeiter, in : ARBEITGEBER, 3/47, 1995, S. 101



Winfried Heidemann

est directeur de l'unité qualification à la Hans-Böckler-Stiftung de Düsseldorf qui est l'institut de recherche et de conseil des syndicats allemands. Il a dirigé plusieurs projets FORCE et est membre du groupe d'experts sur le dialogue social européen.



Le « programme égalité des chances » de la Compagnie d'électricité d'Irlande* (ESB)

Freida Murray

est directrice « égalité des chances » à l'Electricity Supply Board (ESB - Compagnie d'électricité) à Dublin.



Présentation et origine de l'ESB

L'ESB est une entreprise publique qui produit et fournit de l'électricité en Irlande. Son personnel se compose de 9.322 employés à plein temps et de 537 temporaires. 17 % du personnel sont des femmes et 1 % travaille dans des domaines non traditionnels, tels que l'ingénierie, la technologie et les métiers manuels.

Quels sont les principaux éléments de cette approche ?

La Compagnie d'électricité développe un programme structuré pour introduire l'égalité des chances pour les femmes sur leur lieu de travail et dans la hiérarchie de l'entreprise (*Positive Action programme* - programme d'action positive). Ses objectifs vont au-delà de la formation et de l'éducation continues seules, et incluent :

- un changement dans les attitudes traditionnelles à l'égard des employées ;
- l'amélioration des qualifications des employées pour leur offrir une véritable carrière dans l'entreprise grâce à une politique globale de soutien à l'éducation ;
- l'augmentation du nombre de femmes dans les divers échelons de la hiérarchie par la fixation d'objectifs ;
- la lutte contre le harcèlement sexuel par la formation et la nomination de conseillers qui assisteront et aideront la victime en toute confidentialité ;
- l'adaptation (ou une plus grande souplesse) des conditions de travail pour tenir compte des besoins spécifiques des femmes (congés de maternité, interruptions de carrière, travail partagé) en soulignant les avantages économiques de l'égalité des chances pour les femmes ;
- la formation à l'égalité dans le recrutement et la sélection ;
- un programme d'intégration de l'égalité des chances et la formation de per-

Nombreux sont ceux, y compris dans les rangs des syndicats, qui considèrent souvent la formation et l'éducation continues comme un remède miracle qui assure la modernisation des entreprises tout en développant la liberté et les possibilités offertes aux employés. Ce point de vue présente le risque de voir attribuer à l'échec personnel des employés les difficultés rencontrées dans le processus de modernisation. Il est dès lors important, du point de vue syndical, de mettre au point un concept plus global de la modernisation, dans lequel formation et éducation continues sont liées à d'autres éléments. L'exemple irlandais montre l'utilisation de ce genre de stratégie pour promouvoir l'égalité des chances pour les femmes à leur lieu de travail. Dans cette stratégie, formation et éducation continues ne sont qu'un élément d'un processus plus global de changement des structures internes de l'entreprise pour améliorer l'égalité des chances. L'exemple montre clairement que l'on ne peut introduire des changements dans la situation professionnelle d'un individu simplement par une action de formation continue. Le modèle irlandais combine des mesures de formation et d'éducation continues et la mise en oeuvre d'une législation nationale sur l'égalité au travail. L'exemple montre également qu'il est nécessaire de créer d'autres structures d'organisation pour mettre en oeuvre la stratégie d'égalité et pour en surveiller les effets.

En 1994, son chiffre d'affaires s'est élevé à 976 millions de livres.

L'ESB dispose également de plus d'une centaine de points de vente dans le pays. Sa filiale ESB International opère comme consultant en ingénierie des secteurs de l'énergie et en technologie de l'information. A ce jour, elle a été amenée à travailler dans 55 pays.

* La description qui suit renvoie au projet FORCE « Formation professionnelle continue en Europe - Documentation sur le dialogue social » (N° 94-23-POL-0014-00), dirigé par la fondation Hans-Böckler. Les auteurs remercient Eckehart Ehrenberg qui a préparé la description du cas.



sonnel pour promouvoir le programme au niveau local.

Diverses *mesures de formation et d'éducation* sont prévues pour parvenir à ces objectifs.

Un code de bonne pratique concernant le harcèlement sexuel a été élaboré et distribué à tout le personnel. Des conseillers ont été formés par une spécialiste du *Dublin Rape Crisis Centre* (Centre d'aide aux femmes victimes de viol), et leur rôle, ainsi que leurs heures de présence, ont été communiqués au personnel. Une brochure et des conseils en cas de problème ont été fournis à tous les cadres. Un séminaire sur le sujet du harcèlement sexuel est organisé pour des groupes de 25 hommes et femmes maximum. En dehors des informations détaillées sur les changements dans la politique de l'entreprise et l'explication et définition du terme « harcèlement sexuel », le cours indique également aux employés quelles actions entreprendre en cas de harcèlement sexuel.

Un programme intitulé « *Hommes et femmes au travail ensemble* » avec un maximum de 14 participants couvre en deux jours la politique de l'ESB concernant les questions d'égalité, les problèmes de « cohabitation » des hommes et des femmes au travail et les divers critères utilisés pour les hommes et les femmes sur les lieux de travail. Ce cours tente d'influer sur les attitudes traditionnelles pour promouvoir une plus grande égalité des femmes. Cette stratégie est appuyée par des méthodes interactives : travail d'équipe, réflexions personnelles, exercices et discussion.

Le *programme de formation « développement de carrière pour les femmes »* comprend une première partie sur deux jours suivie par une autre journée trois mois plus tard. Il s'adresse à un maximum de 16 employées. Ses objectifs sont les suivants :

- ❑ identifier et développer les capacités individuelles des participantes et leurs objectifs de carrière pour permettre la meilleure évaluation possible de leur potentiel de carrière à l'ESB ;
- ❑ déterminer des actions de formation qui permettront d'atteindre ces objectifs ;

- ❑ élaborer des plans d'action personnels ;

- ❑ utiliser des techniques d'efficacité personnelle.

La première partie en deux jours visait initialement à identifier les attitudes, motivations et caractéristiques personnelles et couvre maintenant la pratique de l'action orientée vers des buts : identification d'objectifs, analyse des facteurs positifs et des obstacles, élaboration d'un plan d'action, utilisation des techniques de communication pour atteindre les objectifs fixés.

Le programme de formation « Efficacité personnelle pour les femmes » est de même durée et de même structure. Les objectifs d'apprentissage sont d'aider chacune à établir ses propres objectifs, à acquérir des techniques inter personnelles clés et d'identifier, de mettre au point et d'utiliser des techniques de travail efficaces. La première journée du cours se centre sur le développement de la confiance en soi et sur des techniques de communication efficaces, tandis que le second jour est consacré à la gestion du stress et à la confiance dans les interactions avec autrui.

Quels sont les problèmes abordés par ce programme ?

Cette approche constitue une réaction aux limites de la formation et de l'éducation continues classiques et vise à améliorer les perspectives de carrière des employées, ainsi qu'à utiliser pleinement leur potentiel dans l'entreprise. Il est clair que les femmes ont souvent plus de difficultés à accéder à la formation et à l'éducation continues et que l'acquisition de meilleures qualifications ne suffit pas, à elle seule, à améliorer leur statut dans l'entreprise.

Par ailleurs, ce programme souligne également les possibilités qui s'offrent lorsque l'on inclut dans la formation et l'éducation continues un contenu différent des éléments techniques habituels et qu'on y intègre un programme d'actions visant à promouvoir les intérêts des femmes. Ce

« La Compagnie d'électricité développe un programme structuré pour introduire l'égalité des chances pour les femmes sur leur lieu de travail et dans la hiérarchie de l'entreprise (Positive Action programme - programme d'action positive). »



« A l'ESB, la majorité des emplois sont des emplois techniques spécialisés. (...) ces emplois sont réservés aux hommes (notamment pour les monteurs électriciens et les ingénieurs). »

« Les jugements de valeur sociaux et les procédures de sélection dominées par les hommes signifient qu'en dehors du secrétariat, les femmes sont fortement « sous-représentées », surtout aux niveaux les plus élevés de la hiérarchie. »

« Il est intéressant de noter que les syndicats considèrent que le secteur privé est plus dynamique que le secteur public en matière de lutte contre la discrimination. »

dernier aspect est l'un des principaux objectifs des syndicats. Il requiert la création de nouvelles structures d'organisation pour aller de pair avec la mise en oeuvre du programme et pour en surveiller la réalisation. Le seul développement de la formation et de l'éducation continues ne suffit pas à améliorer la situation professionnelle des femmes. Par conséquent, l'exemple irlandais décrit aussi les limites de la formation et de l'éducation continues en tant qu'action isolée.

A l'ESB, la majorité des emplois sont des emplois techniques spécialisés. Comme les critères structurels et les préjugés sociaux imposent que la plupart de ces emplois soient réservés aux hommes (notamment pour les monteurs électriciens et les ingénieurs), l'ESB est nettement dominée par les hommes. En Irlande, comme dans d'autres pays, ces emplois sont traditionnellement considérés comme « non-féminins » : il n'est dès lors pas surprenant que seulement 17 % des effectifs soient des femmes.

Les jugements de valeur sociaux et les procédures de sélection dominées par les hommes signifient qu'en dehors du secrétariat, les femmes sont fortement « sous-représentées », surtout aux niveaux les plus élevés de la hiérarchie.

Quelle est l'origine de cette approche ?

L'initiative des actions « Egalité des chances » à l'ESB ne revient ni aux syndicats ni à la direction de l'entreprise, mais à deux lois datant des années soixante-dix que le gouvernement voulait promouvoir après des années de mise en oeuvre insatisfaisante dans le secteur public et semi-public. Il s'agit de :

- la loi de 1974 sur l'égalité des salaires (*Anti-Discrimination Pay Act*) et
- la loi de 1977 sur l'égalité dans l'emploi (*Employment Equality Act*).

Ces lois s'appliquent uniquement aux femmes et sont essentiellement de nature préventive. En d'autres termes, elles n'imposent aucune action spécifique de la part

des entreprises, mais elles indiquent les orientations à respecter dans l'action. (Ces deux lois sont actuellement en cours de révision pour y inclure d'autres groupes désavantagés). Il est intéressant de noter que les syndicats considèrent que le secteur privé est plus dynamique que le secteur public en matière de lutte contre la discrimination.

En 1988, l'ESB a établi un document, « Politique et orientation pratique en matière d'égalité » dans lequel il est dit que l'ESB adhère au principe d'égalité des chances dans sa politique de ressources humaines. L'entreprise s'assurera qu'il n'y a pas de discrimination à l'embauche liée au sexe ou à la situation de famille. Les individus seront choisis, promus et traités en fonction de leurs capacités et mérites, ainsi que par rapport aux besoins du travail. Ils auront tous la possibilité de prouver leurs compétences et de progresser au sein de l'organisation.

Pour mettre ce guide pratique en oeuvre, un groupe spécial consacré à un examen de la situation de l'égalité (*Equality Review Group*) a été mis sur pied quelque deux ans après, et a été chargé d'étudier « la situation réelle des femmes à l'ESB en matière d'égalité des chances, et d'établir un rapport et des recommandations ». Les 25 recommandations de ce groupe ont conduit à la création d'un Conseil sur l'égalité (*Equality Council*) en 1991, présidé par des spécialistes externes à l'entreprise. Deux ans après, cet organe central a été remplacé par le Conseil paritaire sur l'égalité (*Joint Equality Council*) composé de membres de la direction et des syndicats. Lors de la réorganisation de l'entreprise (qui sera divisée en une unité centrale et 5 décentralisées), le Conseil paritaire sera réexaminé et modifié pour tenir compte de la nouvelle structure.

Il est très important que tous ceux qui y participent, et notamment la direction générale, prennent au sérieux la politique d'égalité. Pour ce faire, le Conseil sur l'égalité a organisé en 1992 un séminaire spécial en la matière pour les cadres supérieurs, ouvert par le ministre compétent du gouvernement. De plus, des experts ont participé à la rédaction de documents sur l'égalité destinés aux cadres dirigeants et distribués à 450 d'entre eux à l'ESB.



Qui y participe ?

Au total, huit syndicats sont représentés à l'ESB et forment le Groupe des syndicats ESB. Quatre d'entre eux sont des syndicats d'ouvriers manuels qualifiés. Le groupe des syndicats nomme les représentants au Conseil paritaire sur l'égalité.

Quatre syndicats, dont le *Services Industrial Professional Technical Union* (SIPTU - syndicat industriel, professionnel et technique des services), forment maintenant la majorité des neuf membres du Conseil paritaire avec le président, qui est une personne indépendante cooptée à la fois par les syndicats et la direction. A l'heure actuelle, cette fonction est assumée par la responsable pour l'égalité et l'éducation de la fédération des syndicats irlandais (ICTU - *Irish Congress of Trade Unions*).

Le Conseil paritaire se réunit environ une fois par mois et travaille de façon efficace (de l'avis tant des employeurs que des employés). Il joue un rôle de conseil auprès de la direction et du groupe des syndicats. Ses principales responsabilités consistent à :

- observer les progrès des mesures d'égalité dans l'entreprise. Cette « fonction d'observation » découle du rapport de 1990 sur l'égalité avec ses 25 recommandations, ainsi que d'un rapport récent sur « les relations sociales » dans l'entreprise ;
- examiner les questions d'égalité dans ses propres initiatives ;
- aider à modifier les attitudes des employés et façonner une nouvelle culture d'entreprise qui favorise l'égalité.

Le groupe des syndicats ESB dispose d'un bureau à l'ESB, par l'intermédiaire duquel les plaintes concernant l'égalité peuvent être mises à l'ordre du jour des négociations régulières qui ont lieu entre syndicats et direction. Ce bureau est également disponible pour les quatre syndicats non représentés au Conseil paritaire.

Quels sont les instruments et les ressources disponibles ?

Outre les programmes de formation indiqués ci-dessus, toute une série d'autres instruments ont été créés pour mettre en oeuvre l'ensemble du programme « égalité des chances », comme :

- un poste de directeur pour l'égalité des chances, établi au niveau des cadres de direction ;
- un bureau spécial « égalité des chances » sous l'autorité directe du directeur du personnel ;
- un système d'information informatisé pour les questions concernant l'égalité (*PMIS - Personal Management Information System* - système d'information pour la gestion du personnel) ;
- un groupe d'aide et de conseil pour les problèmes de harcèlement sexuel ;
- des personnes chargées de la promotion de l'égalité au niveau local ;
- un Conseil paritaire pour l'égalité composé de représentants de la direction et des syndicats ;
- un logo spécial conférant une image uniforme au programme, en liant graphiquement le symbole de l'ESB à ses efforts pour l'égalité ;
- une « Semaine de l'égalité » au sein de l'entreprise, avec toute une série d'activités et d'actions exemplaires du programme général.

Le bureau « égalité des chances » est placé sous l'autorité directe du chef du personnel et se compose de trois employés à plein temps : le directeur et deux employés administratifs. Ce nombre est passé à deux (directeur compris) avec le programme d'intégration de l'égalité.

Dans le passé, 48 % du budget total du service « égalité des chances » ont servi à financer des actions de formation. Tous les cours et séminaires ont été payés par ce service. Certains des cours ont parfois lieu en dehors des heures normales de



« (...) la majorité des employées de l'ESB ont participé au programme, y compris celles n'ayant que des emplois peu qualifiés. »

« (...) une augmentation nette du nombre de femmes dans toutes les catégories, sauf dans celle des employées de bureau, groupe dans lequel les femmes sont traditionnellement majoritaires. »

« (...) certains se plaignent de l'extrême difficulté à amener les cadres subalternes et les cadres moyens à participer à des activités de promotion de l'égalité. »

travail. C'est notamment le cas du programme relativement onéreux « Hommes et femmes au travail ensemble » qui se tient le week-end dans un hôtel pour créer une atmosphère plus stimulante.

Les formations « Développement de carrière pour les femmes » et « Efficacité personnelle des femmes » se déroulent dans le centre de formation de la compagnie à Dublin. L'ESB fait appel à des conseillers et formateurs venus de l'extérieur pour animer ces deux programmes, de même que le séminaire « Hommes et femmes au travail ensemble ». Le séminaire sur le harcèlement sexuel est animé par des membres du bureau « égalité des chances ».

Etant donné l'éclatement prévu de l'EBS en plusieurs unités opérationnelles, il est envisagé que le bureau « égalité des chances » se concentre sur les questions de stratégie, tandis que le travail pratique sera décentralisé dans chacune des unités.

En plus de ces mesures spéciales financées par l'ESB, les syndicats ont leurs programmes nationaux spécifiques destinés à leurs adhérentes et financés par leurs propres ressources.

Quelle est l'évaluation actuelle du programme ?

Depuis 1991, 932 femmes au total ont suivi le cours sur le développement de carrière et 800 ont assisté aux cours sur l'efficacité personnelle. Cela signifie que la majorité des employées de l'ESB ont participé au programme, y compris celles n'ayant que des emplois peu qualifiés (p. ex., le personnel de cantine).

Des enquêtes ont montré que les participantes portent un jugement très positif sur les cours. Elles apprécient particulièrement les efforts entrepris pour renforcer leur confiance en elles-mêmes et leur détermination. Ce sont là des compétences qui ne sont liées à aucune exigence particulière de leur travail ou de l'entreprise, mais qui sont transférables au sens le plus large.

Le recours à des formateurs extérieurs à l'entreprise est perçu de façon positive, car il permet aux employées de s'expri-

mer en toute franchise. Les deux types de cours sont maintenant terminés.

L'évaluation des séminaires « Hommes et femmes au travail ensemble » n'est pas aussi bonne. Durant ce genre de rencontre, tous les vieux préjugés, les rivalités, les tensions et conflits du travail sont remontés à la surface. Pour assurer le succès de ce séminaire, il fallait un choix subtil de participants hommes et femmes.

Pour juger du succès global du programme « égalité des chances », il est intéressant de noter que le pourcentage de femmes a changé chez les cadres de l'entreprise depuis 1991.

	avril 1991	mars 1996	varia- tion
cadres supérieurs	2	11	450 %
cadres moyens	27	59	119 %
cadres subalternes	154	232	51 %
employées de bureau	1087	795	- 27 %
autres employées	337	654	94 %

Le tableau révèle une augmentation nette du nombre de femmes dans toutes les catégories, sauf dans celle des employées de bureau, groupe dans lequel les femmes sont traditionnellement majoritaires. Les changements résultent clairement du programme de formation et d'une évolution des attitudes au niveau du service du personnel. Néanmoins, certains se plaignent de l'extrême difficulté à amener les cadres subalternes et les cadres moyens à participer à des activités de promotion de l'égalité.

Durant cette période, aucune modification officielle de la politique de développement de carrière ou dans les pratiques d'embauche n'a été enregistrée. Pourtant, le niveau de recrutement était à son minimum et les effectifs ont diminué de 9 % dans leur ensemble. La proportion entre femmes et hommes est restée constante durant ces années, à 17 %.



Le but principal de ces programmes de formation était de développer la confiance des femmes dans l'entreprise et, en second lieu, de modifier les attitudes. A ce stade, il est difficile de mesurer l'impact sur les emplois techniques.

Comment se situe ce programme dans le cadre de la politique syndicale de formation et d'éducation continues ?

Le programme de l'ESB est un exemple isolé d'une seule entreprise (même s'il s'agit d'une grande entreprise). Les syndicats soutiennent le programme ESB et participent à sa mise en place. Cependant, de nombreux problèmes de communication subsistent. Par exemple, la direction et/ou le directeur pour l'égalité des chances de la société ne sont pas parfaitement au courant des actions syndicales dans le domaine de l'égalité.

En outre, certaines sources de conflit demeurent, notamment en matière d'égalité des salaires : l'ESB a un ou deux procès en cours à ce sujet.

Comme indiqué précédemment, les syndicats organisent également leurs propres programmes de formation pour leurs adhérents, pour appuyer l'égalité des chances. Toutefois, l'intérêt que chacun des syndicats porte à la question de l'égalité dépend largement du nombre de ses adhérents femmes. Les secteurs techniques et manuels ne sont guère disposés à promouvoir l'égalité et c'est à ce niveau qu'il convient d'agir. Des conflits d'intérêt surgissent également quand l'une des parties cherche à obtenir plus d'avantages pour les employées, dans le cadre d'une

convention salariale du fait que toute augmentation en faveur des femmes se fait nécessairement au détriment des hommes.

Quelles sont les éléments qui incitent à appliquer cette expérience à d'autres pays ?

Il est souvent présumé que des exemples de « bonnes pratiques » stimulent les acteurs d'autres pays. C'est oublier les difficultés de transposition d'une expérience d'un pays à l'autre : en effet, les exemples reposent sur le cadre spécifique des conditions institutionnelles, juridiques, politiques et culturelles.

Bien que les activités en faveur de l'égalité de l'ESB irlandaise aient pris naissance dans la législation irlandaise, elles ne sont, somme toute, pas déterminées par un cadre juridique spécifique. D'autres Etats membres ont des lois similaires, sans oublier la « directive européenne sur la réalisation de l'égalité des chances pour les hommes et les femmes en matière d'accès à l'emploi, de formation professionnelle et de promotion, ainsi que de conditions de travail » (N° 76/207 du 9/2/1976) qui existe depuis 1976.

Dès lors, le programme « égalité des chances » de l'ESB, qui est organisé et mis en oeuvre avec l'aide des syndicats et peut se vanter d'un succès mesurable, constitue une initiative dont bien des aspects se prêtent à une transposition à d'autres pays ; cependant, comme ce transfert d'expérience représente un processus social, il est indispensable que les acteurs du projet (« expéditeurs ») communiquent avec ceux (« destinataires ») qui souhaitent adapter certains volets essentiels du programme à leur propre situation.

« A ce stade, il est difficile de mesurer l'impact sur les emplois techniques. »

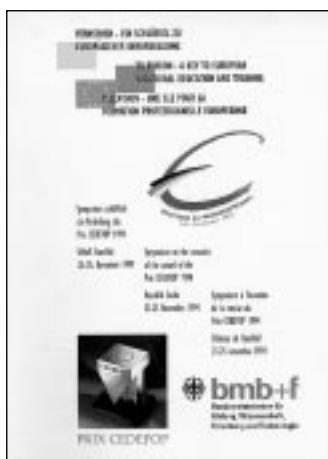
Rubrique réalisée par

Martina

Ní Cheallaigh,

responsable du service de documentation du CEDEFOP avec l'appui des membres du réseau documentaire (cf. dernière page de la rubrique). La contribution s'est achevée en avril 1996.

La rubrique « Choix de lectures » propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives aux développements de la formation et des qualifications aux niveaux européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les 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.



CEDEFOP

Choix de lectures

Europe - International

Informations, études et recherches comparatives

Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes en France

Lietard, B. ; Perker, H.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Thessalonique, CEDEFOP, 1995, 29 p. (CEDEFOP Panorama, n° 58)

FR

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas), GR-55102 Thessalonique

En 1994, le CEDEFOP avait commandité des rapports sur douze pays de l'Espace économique européen décrivant les mesures destinées à accroître la cohérence entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue et l'éducation des adultes. Ce rapport présente les résultats de l'étude sur la situation en France. Il se concentre sur la politique et les initiatives institutionnelles adoptées pour assurer ce continuum, sur le développement d'un système d'accréditation des acquis et des nouvelles formes de formation, ainsi que sur la politique des entreprises.

Teachers and trainers in vocational training, volume 2 : Italy, Ireland and Portugal

Ambrosio, T. ; Byrne, N.M.T. ; Oliveira, T. ; et al.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1995, 139 p.

ISBN 92-827-5642-4

EN

L'objectif de cette série de publications est de décrire et, dans la mesure du possible, de comparer la situation actuelle en matière de formation professionnelle et continue des formateurs. Elle examine le cas des formateurs et enseignants de la formation professionnelle initiale. Cet

ouvrage présente un intérêt pour les formateurs et les enseignants de la formation professionnelle du fait que l'information fournie vise à promouvoir leur mobilité à la fois dans l'Union européenne et au sein de chaque pays. Les institutions et instances de formation le trouveront utile pour identifier des partenaires potentiels pour des projets de recherche et développement. Quant aux responsables politiques concernés, ils y trouveront une présentation systématique d'informations sur les formateurs de la formation initiale dans d'autres pays. Cette information est présentée dans le contexte du système de formation de chaque pays, de ses diverses branches et options.

Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (évaluation et certification)

Organisation de coopération et développement économique (OCDE)

Paris, OCDE, 1996, 220 p.

ISBN 92-64-24690-8

EN, FR

La question de l'évaluation des qualifications et de leur certification devient cruciale du fait de l'augmentation des effectifs de la formation professionnelle et technique, de son coût croissant et de la tendance à la décentralisation. Il s'agira de répondre à la transformation des exigences de qualification, aux attentes différentes des jeunes et au développement de la formation des adultes. Qu'elles soient acquises à l'école ou au travail, les compétences et les qualifications doivent être visibles et transposables sur les marchés du travail nationaux et internationaux.

Fernsehen - ein Schlüssel zu europäischer Berufsbildung/Television - a key to European vocational education and training/Télévision - une clé pour la formation professionnelle européenne

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie



(BMB+F)

Bonn, BMB+F, 1995, 82 p.

disponible en DE seulement.

*Bundesministerium für Bildung und
Wirtschaft, Heinemannstraße 2,
D-53175 Bonn*

Dans le contexte de l'attribution du Prix CEDEFOP 1994, le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie de la République fédérale d'Allemagne a organisé un symposium sur l'utilisation de la télévision dans l'éducation et la formation, qui a permis d'aborder les thèmes suivants : la coopération au niveau de la conception et de la programmation entre les télédiffuseurs ; la télévision en tant qu'outil de transparence dans l'éducation ; la coopération entre les autorités responsables de la formation et de l'emploi et les télédiffuseurs en vue de développer l'information sur l'emploi et la mobilité.

The European dimension in vocational training : experiences and tasks of vocational training policy in the member states of the European Union

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bielefeld, Bertelsmann Verlag,
1995, 224 p.

ISBN 3-7639-0690-8 (en)

DE, EN

Il s'agit du rapport d'un congrès portant le même titre qui s'est tenu à Hambourg les 27 et 28 septembre 1994, sous la Présidence allemande de l'UE. Ce congrès portait sur trois thèmes : la forme et le contenu des projets de coopération transnationale dans la formation professionnelle initiale et continue ; les conclusions et résultats des projets pilotes transnationaux dans le domaine de la coopération européenne en matière d'éducation et les initiatives nationales visant à introduire des approches innovantes ainsi qu'une dimension européenne dans la formation professionnelle ; le rôle présent et futur des employeurs dans la formation initiale et continue. De nombreuses études de cas et des exemples pratiques ont été décrits, et un certain nombre de conclusions ont été tirées sur l'état actuel des missions de l'éducation et de la formation dans les Etats membres.

Skill needs analysis - the way forward, Reports from the 1995 Cumberland Lodge conference

Commission européenne - DG XXII

Bruxelles, DG XXII, 1996, 61 p.

EN

*Commission européenne, DG XXII,
200 rue de la Loi, B-1049 Bruxelles*

Depuis 1990, Cumberland Lodge est un lieu où sont discutées les questions de compétence au niveau européen. La conférence de 1995 a permis de présenter des études sur les coûts et avantages, dont un très vaste travail basé sur un échantillon d'études de cas d'entreprises, et une autre présentant un exemple innovant de quantification des coûts et avantages d'une action de formation dans et pour une entreprise. Le débat portait également sur les méthodologies permettant de fixer des règles communes pour l'analyse des besoins de compétence et de mesurer les pénuries de compétence, ainsi que sur des exemples d'établissement de réseaux et d'échanges transnationaux.

Technology policy and regional demand for skills, synthesis report (Austria, Greece, Ireland, Italy)

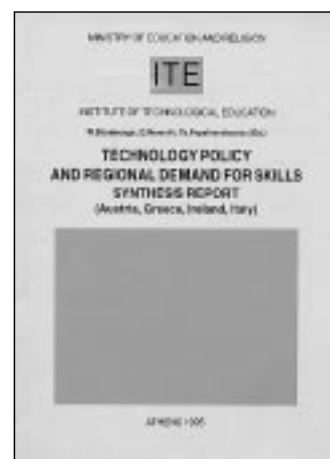
Blumberger, W. ; Nemeth, D. ; Papatheodossiou, Th.

Institute of Technological Education (ITE)
Athènes, 1995, 112 p.

ISBN 960-7097-41-6

EN

Venant compléter l'étude de la Commission européenne sur « L'impact des technologies de l'information sur l'emploi futur dans la Communauté européenne » de 1991, ce travail se concentre sur la nécessité de développer les ressources humaines au niveau régional. Le projet examine la situation de personnes ayant suivi un enseignement ou une formation professionnelle de niveau secondaire dans quatre pays, l'Autriche, la Grèce, l'Irlande et l'Italie. Il se concentre sur les PME en raison de leur importance et des difficultés qu'elles traversent pour se moderniser et rester compétitives.





La formation dans les pays de l'Union européenne

Centre INFFO

Paris, Centre INFFO, 1996, 64 p.

FR

*Centre INFFO, tour Europe,
F- 92049 Paris la Défense cedex*

Ce dossier a été conçu pour un public français à qui il présente une série de courtes synthèses sur la formation professionnelle initiale et continue dans les pays membres de l'Union, hormis la France. Des adresses utiles et des repères bibliographiques complètent l'information.

Rapide mise au point sur la récente évolution des politiques de l'Union européenne venant appuyer l'innovation des systèmes éducatifs et formatifs des Etats membres. Après avoir rappelé les articles qui, dans le Traité de Maastricht, sont consacrés à l'instruction et aux politiques de formation, l'auteur met l'accent sur les nouveaux outils opérationnels qui traduisent les politiques de développement des ressources humaines dans les programmes et actions. Dans le contexte italien, il ressort ensuite l'exigence d'amorcer un processus décisionnel visant à faciliter le développement du capital non matériel représenté par chaque individu et son intégration sociale, de façon cohérente et selon les grandes lignes des politiques communautaires.

Théories et pratiques de l'orientation en Europe, quelques aperçus

Guichard, J. ; Hayrynen, Y.P. ; Kidd, J. ; et al.

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation (INETOP)

in : L'orientation scolaire et professionnelle, n° 24, 1995, Paris, p. 3-67

ISSN 0249-6739

FR

En juillet 1993, lors du 3ème Congrès Européen de Psychologie, qui eut lieu à Tampere, en Finlande, un symposium fut organisé sur les théories et les pratiques de l'orientation en Europe. Ce sont les contributions des participants à ce séminaire que regroupe ce numéro spécial. Au sommaire : le concept de soi : un bien personnel, une norme ou une entité légitime ? L'orientation professionnelle est-elle une science appliquée ? Rôle de la théorie dans la consultation d'orientation professionnelle en Grande-Bretagne. Les changements dans l'expression des projets et des rêves d'avenir : une comparaison entre deux cohortes en Finlande en 1977 et 1989. Quels cadres conceptuels pour l'orientation à l'aube du XXIème siècle ?

Who's who in European education : a directory of organisations active in the area of the European dimension in schools and colleges

Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs, 1995, 128 p.

ISBN 90-74220-06-1

EN

Liste d'adresses d'organisations actives dans le domaine du développement de la dimension européenne dans l'enseignement.

Ausbildungsziel : Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln

Lenske, W.

Köln, Deutscher Instituts Verlag, 1995, 67 S.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, n° 205)

ISBN 3-602-24956-5

DE

Le politiche dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane

Pitoni, I.

in : Osservatorio Isfol, 3-4, 1995, Roma, p. 97-104

ISSN 0391-3775

IT

*Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori,
Via G.B. Morgagni 33,
I-00161 Roma*

Depuis 1988, l'« Institut der deutschen Wirtschaft » de Cologne gère des projets de formation binationaux pour des jeunes étrangers vivant en République fédérale. Le premier projet de ce type s'adressait à des jeunes Grecs ; d'autres ont suivi pour de jeunes Espagnols (1991), de jeunes Italiens et Turcs (1993), et en 1994 a été lancé un programme de formation germano-portugais. Cette publication fait le point sur les approches et les objectifs retenus, ainsi





que sur la conception et réalisation de ces actions de formation, en prenant comme exemple le projet s'adressant aux jeunes Grecs. Cette présentation est complétée par des rapports d'expériences sur tous les projets de formation professionnelle binationaux qui se sont déroulés en dix lieux différents en République fédérale d'Allemagne avec la participation d'une série d'institutions, d'organisations et de participants à la fois en République fédérale et dans les pays concernés.

Tandem training - the Volkswagen-Skoda approach to know-how transfer

Gutmann, B. ;

in : Journal of European Industrial Training, Vol. 19 (4), 1995, Bradford, p. 21-24

ISSN 0309-0590

EN

Cette publication présente dans le détail la manière dont le savoir-faire allemand et occidental a été transféré au constructeur d'automobiles tchèque après la signature de l'accord de coopération entre Skoda et Volkswagen en 1991. Elle analyse le rôle du manager, qui agit comme une sorte de *coach* du directeur local, et indique que de tels accords de gestion en coopération sont normalement conclus pour trois ans environ. Elle souligne l'importance du transfert de compétences et de savoirs pratiques dans le cadre d'équipes de partenaires et identifie un grand nombre d'erreurs souvent commises dans le travail en tandem, et notamment, outre les évidents problèmes de langue, une préparation insuffisante sur le plan personnel, professionnel et interculturel, les conflits entre les divers rôles et la prétention à l'omniscience de l'expert. Cette publication présente un modèle en huit étapes devant permettre de réaliser une intégration et, dans ce cas précis, un processus commun d'apprentissage.

New ventures in entrepreneurship in an Eastern European context : a training and development plan for managers in state owned firms

Nelson, E.G. ; Taylor, J.

in : Journal of European Industrial Training, 19(9), 1995, Bradford, p. 12-22

ISSN 0309-0590

EN

Cette publication examine le projet « Know how » visant à transférer un savoir-faire occidental acquis à l'occasion d'un déplacement d'activités non centrales de grandes entreprises d'Etat vers de nouvelles petites entreprises privatisées. Elle décrit les programmes de formation mis en place pour des dirigeants d'entreprises en Roumanie visant à les aider à identifier les activités pouvant être transférées et à leur dispenser les compétences requises pour de telles opérations.

Questions de formation, Eurodelphi 95, L'éducation des adultes en Europe : visées et stratégies

Leirman, W. ; Feinstein, O.

Université catholique de Louvain (UCL)

Faculté ouverte pour enseignants,

éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA)

Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Louvain-La-Neuve, UCL-FOPA, 1995, Vol.

VI (11/12), 296 p.

EN, FR

FOPA - UCL, place Cardinal Mercier, 10, B - 1348 Louvain-La-Neuve

Ce rapport de recherche présente les résultats de la recherche EURODELPHI, un projet international consacré aux visées et stratégies en matière d'éducation des adultes et de formation continue en Europe. Cette recherche internationale et interuniversitaire marque une étape importante dans la formation des adultes en Europe. Elle s'inscrit dans la perspective de deux événements majeurs : l'Année européenne de l'Education des Adultes et de l'Apprentissage Continu (1995-1996) et la Conférence Mondiale sur l'Education permanente de l'UNESCO (1997). Ce rapport comprend une description du projet, sa planification et son organisation, une vue globale des résultats, un résumé et une réflexion sur les implications éventuelles.

Manpower problems in the nursing, midwifery profession in the EC, Country reports - volume 1 & 2, Comparative report

Versieck, K. ; Bouten, R. ; Pacolet, J.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) -

Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Hospital Committee of the European

Community ; European Commission et al.

Leuven, HIVA, 1995, various pagination



ISBN 90-5550-080-1
EN

Les auteurs de ce rapport de recherche tentent de déceler les causes et les remèdes possibles en ce qui concerne la pénurie d'infirmiers(ères) et de sages-femmes sur les différents marchés du travail dans l'Union européenne. Ce document européen se scinde en quatre parties : 1) rapports nationaux - volume 1 (en anglais), 2) rapports nationaux - volume 2 (en anglais), 3) rapport comparatif par pays (en anglais), 4) résumé et conclusions pour la politique à suivre (en néerlandais).

Beschäftigungspolitik in kleinen, offenen Volkswirtschaften der EU

Marterbauer, M.

in : WIFO-Monatsberichte, n° 1, 1996, Vienna, S. 61-68

ISSN 0029-9898

DE

Les perspectives conjoncturelles médiocres ne permettent guère d'espérer dans un avenir prévisible une baisse du chômage en Europe. Cette situation représente un défi pour la politique économique. Cet article montre que les petits pays disposent eux aussi d'une marge de manœuvre. Ainsi, le Danemark, qui a introduit quelques réformes dans sa politique de l'emploi, et notamment le délai de carence. Quant aux Pays-Bas, ils encouragent très fortement le travail à temps partiel. La Suède, pour sa part, consacre des moyens considérables à une politique active du marché de l'emploi.

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Knoll, J.H.

Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, 23. Auflage, 1995, 316 S.

ISSN 0071-9818

DE, EN

Cette 23^e édition de l'Annuaire international de la formation des adultes présente, comme les éditions précédentes, différents articles sur certains aspects de l'apprentissage tout au long de la vie, l'éditeur considérant que la notion de formation des adultes concerne à la fois un groupe cible et un vaste éventail de con-

tenus. Ce numéro comprend onze contributions sur le thème de l'architecture et de la formation des adultes, illustré à l'aide d'exemples allemands, danois, américains, canadiens et israéliens. D'autres aspects de la formation des adultes sont traités dans la rubrique « Divers » et six articles portent sur le cinéma communal, l'école supérieure de design d'Ulm, la vie juive à Berlin, les problèmes de la formation continue, les aspects internationaux de la formation des adultes et la conférence de l'ISREA à Wrocław, en Pologne. Dans la rubrique « Länderprofile » (profils nationaux) sont examinés des aspects concrets de la formation continue en Irlande du Nord, en Suède, en Lettonie et à Malte. L'ouvrage reproduit la « Déclaration de Schwerin de l'Association allemande des universités populaires » sur le rôle futur de la formation continue et comporte un grand chapitre bibliographique.

L'insertion professionnelle des jeunes

Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE)

Bruxelles, UNICE, 1996, 152 p.

DE, EN, ES, FR

UNICE, Rue Joseph II 40, Bte 4, B-1040 Bruxelles

Il s'agit d'un document qui résume les résultats d'une enquête réalisée dans les 15 pays de l'Union européenne, en vue de réunir des exemples d'initiatives émanant d'entreprises et de fédérations patronales et contribuant à l'insertion professionnelle des jeunes. L'étude est centrée sur les points suivants : 1) la situation de l'emploi des jeunes, en présentant l'évolution du chômage des jeunes au cours des dernières années par rapport au chômage de la population active ; 2) les systèmes de formation professionnelle et l'insertion professionnelle, en soulignant l'importance de la qualité de la formation initiale et la nécessité d'une qualification permanente facilitant l'adaptation aux besoins du marché de l'emploi ; 3) des exemples de pratiques d'élèves au sein d'entreprises et d'organisations professionnelles à travers leur participation à des opérations nationales, la contribution qualitative à l'efficacité des systèmes d'enseignement ou d'initiatives particulières adaptées à une profession, une entreprise ou des problèmes locaux ; 4) des suggestions des fédérations nationales,





relatives au rôle des interlocuteurs sociaux en matière de formation et d'insertion professionnelles et sur les mesures économiques et législatives facilitant l'emploi et l'insertion ; 5) les positions adoptées par l'« Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe » (UNICE), issues de commentaires émis sur les documents suivants : « Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi » - 3/8/94, « Livre vert sur la politique sociale européenne » - 30/3/94 et « Livre blanc sur la politique sociale européenne » - 3/11/94.

De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten

Stevens, V. ; Van Heule, K.

Samenwerkingsproject van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Open Universiteit met de Universiteit Gent, Kath. Universiteit Leuven, Universiteit van Amsterdam en het Departement van Onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap Leuven ; Apeldoorn : Garant, 1995, 71 p. ISBN 90-5350-354-3

NL

Cet ouvrage envisage la situation de l'enseignant au sein de l'Union européenne sous deux angles. Il fournit d'abord un synopsis des visions sociétales relatives à la position de l'enseignant. Il esquisse ensuite les impacts de ces tendances sur la formation des enseignants dans les Etats membres de l'UE. La position sociétale des enseignants actuels est relativement faible selon les enquêteurs, tant au niveau économique et social qu'en ce qui concerne leurs possibilités d'intervention dans la politique à grande et moyenne échelle. L'ouvrage présente enfin, par pays, les schémas de formation des enseignants, en précisant les conditions d'accès à la formation d'enseignant dans chaque pays ainsi que le site ou l'institut où cette formation est dispensée.

De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen

Groot, W. ; Mekkeholt, E.

's-Gravenhage, OSA, 1995, 145 p.

(Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek [OSA])

NL

OSA, Van Stolkweg 14,
NL-2583 JR Den Haag

L'enquête dont cet ouvrage présente le rapport vise à déterminer les motivations du choix d'une formation technique ou non technique. L'enquête se divise en deux parties : une comparaison du rendement économique-financier des formations techniques aux Pays-Bas, en Allemagne, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis ; les motivations présentées par les jeunes eux-mêmes pour le choix d'une formation technique ou autre.

Productivity, education and training. An international perspective

Prais, S.J.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR)

Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 138 p.

(National Institute of Economic and Social Research Occasional Paper XLVIII)

ISBN 0-5215-5667-8

EN

Ce rapport examine la transformation des politiques d'éducation et de formation et compare la situation britannique à celle d'autres pays. La première partie présente le cadre de la recherche et une comparaison des qualifications et formations professionnelles au Royaume-Uni, en France, en Allemagne, aux Pays-Bas et au Japon. La deuxième partie examine le lien existant entre la productivité, la formation et le rôle de l'éducation, et la dernière se penche sur les solutions pratiques adoptées dans le contexte britannique.

• L'Europe et la lutte contre l'exclusion (I). Emergence de nouvelles formes d'insertion

Palicot, M.-C. ; Thibout, L.

Paris : Racine éditions, la Documentation française, 1995, 156 p.

ISBN 2-84108-007-2

FR

• L'Europe et la lutte contre l'exclusion (II). L'implication du premier réseau public français de formation continue

Thibout, L.

Paris : Racine éditions. La Documentation française, 1995, 160 p.

ISBN 2-8410-8009-9

FR



Le premier volume met l'accent, à partir d'expériences concrètes, sur quelques pratiques transnationales susceptibles d'être développées lorsqu'on s'adresse à des publics en difficulté. Ainsi, une quinzaine de projets sont classés selon trois regroupements : les actions visant une meilleure employabilité ; les créations d'activités ou d'entreprises s'inscrivant dans des logiques de développement centrées sur l'activité économique ; les interventions de développement centrées sur un territoire et prenant globalement en compte les questions sociales et économiques. Plusieurs questions sont abordées dans ce cadre : Quelles sont les spécificités des démarches d'insertion par l'économie ? Quels sont les effets du « levier européen » dans le soutien de dispositifs tels que les chantiers-écoles, la création d'activités, les réseaux d'épargne solidaire ?

Le réseau français de formation continue, développé depuis plus de vingt ans par le ministère de l'Education nationale, a mis en place quinze projets, en collaboration avec des partenaires issus d'autres Etats membres de l'Union, dans le cadre de l'initiative communautaire HORIZON. Le deuxième tome rend compte de la diversité de ces interventions auprès de publics connaissant de grandes difficultés d'insertion sociale professionnelle. Il présente les pratiques développées et esquisse un diagnostic de ces premières expériences.

Union européenne : politiques, programmes, acteurs

Livre vert sur l'innovation

Commission européenne
in : Bulletin de l'Union européenne, supplément 5/95, Luxembourg, 102 p.
ISBN 92-827-6084-7 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

L'innovation prend les formes les plus diverses en Europe, selon les secteurs industriels et les régions. Les différents pays, régions, secteurs et entreprises cherchent leurs propres solutions. Il devient aujourd'hui nécessaire d'adopter une approche plus cohérente. L'objectif de ce Livre vert est de stimuler un vaste débat sur ce thème entre les divers acteurs pri-

vés et publics dans les régions et les Etats membres. La formation initiale et continue constitue l'un des treize champs d'activité mentionnés. Le Livre vert propose de créer un système européen d'accréditation des compétences techniques et professionnelles, mais aussi de mettre en place des cours d'enseignement professionnel supérieur en alternance visant à promouvoir l'innovation, ainsi qu'un observatoire européen des pratiques innovantes dans la formation professionnelle.

Note : Ce document a été élaboré sur la base de COM(95) 685 final.

Les politiques de la jeunesse dans l'Union européenne. Structures et formation

European Commission
Luxembourg, Office for Official Publications of the EC, 1995, 137 p.
(Etudes, n° 7)
ISBN 92-827-0114-X (fr)
DA, DE, EN, ES, FR, IT, NL, PT

La publication du présent rapport sur les politiques de la jeunesse mises en oeuvre au sein de l'Union européenne donne une vision du chemin parcouru et, en même temps, rappelle l'importance que la Commission attache au développement de telles politiques. Aujourd'hui plus que jamais, il convient en effet de considérer les jeunes comme une catégorie sociale à part entière, ayant besoin d'une politique spécifique assurant globalement une fonction d'éducation en matière de citoyenneté. Ce premier document de référence en la matière, prend tout son sens. En effet, tout en confirmant la diversité des structures qui existent dans les Etats membres, diversité d'autant plus grande que l'on s'approche du niveau régional et local, ce document souligne également des points de convergence et indique les conditions propices au développement d'une coopération au niveau européen.

Logiciels éducatifs et multimédias : rapport intérimaire

Commission européenne, Task Force logiciels éducatifs et multimédias
Bruxelles, Commission européenne, 1996, 30 p.
EN, FR

Commission européenne, Task Force logi-



ciels éducatifs et multimédia, rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles

La Task Force a été créée en mars 1995 afin de faire le point sur l'état actuel des logiciels éducatifs multimédia et de soumettre un projet de plan d'action à la Commission européenne. Ce rapport intérimaire (du 21.01.1996) est basé sur les interviews et consultations menées avec des utilisateurs et producteurs. Ses conclusions finales sont attendues pour le premier trimestre 1996. Le rapport intérimaire présente une analyse de la situation en matière de logiciels multimédia éducatifs dans les différents contextes où ils sont utilisés, domicile, école, université et entreprise, et il présente le plan d'action visant à encourager leur développement en Europe. Accessible sur le World Wide Web, avec d'autres informations récentes sur la Task Force, à l'adresse suivante : <http://www.echo.lu>.

Enseigner et apprendre : vers la société cognitive, Livre blanc sur l'éducation et la formation

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1995, 63 p.
(Documents COM, n° (95) 590 final)
ISBN 92-77-97160-6 (en)
ISSN 0254-1475 (en)
DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

La première partie examine trois facteurs responsables d'un véritable bouleversement sociétal : l'impact de la société de l'information, celui de l'internationalisation et celui du savoir scientifique et technologique. Pour relever ces défis, le Livre blanc propose d'élargir la base de connaissance de notre société et de développer l'employabilité et la compétence pour la vie active de tout un chacun. La seconde partie examine les principales lignes d'action de l'Europe pour 1996 en ce qui concerne la mise en place d'une société d'apprentissage. Elle propose d'améliorer les modalités d'acquisition, d'évaluation et de certification des compétences et d'étendre le système européen des crédits à la formation professionnelle ; elle préconise un rapprochement entre l'école et l'entreprise, notamment en impliquant cette dernière dans des programmes européens d'apprentissage, la création d'écoles de la seconde chance et d'un

service volontaire européen pour lutter contre l'exclusion sociale, l'apprentissage de trois langues communautaires ainsi que l'investissement dans le capital humain et la formation.

L'Observatoire européen pour les PME, commentaires de la Commission sur le troisième Rapport annuel (1995)

Commission des Communautés européennes
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 55 p.
(Documents COM, n° (95) 526 final)
ISBN 92-77-95408-6 (en)
ISSN 0254-1475 (en)
DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

Ce document contient de nombreuses analyses sur les activités futures de la Commission dans ce domaine et évalue la situation des PME au moment de l'achèvement du marché intérieur. Ce dernier entraînera de nombreux changements à la fois sur le plan administratif et technologique. Le rapport confirme qu'en dépit de certains handicaps liés à leur taille et à une conjoncture macro-économique défavorable, les PME doivent être considérées comme une des principales sources de création d'emploi au cours des années 90. Cette publication comprend un résumé du troisième rapport annuel.

Development of vocational training systems

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1995, 29 p.
ISBN 92-827-4931-2
EN

Dans le cadre du programme Eurotecnet, la Commission européenne s'est efforcée d'identifier les innovations et les politiques mises en place pour relever le défi du changement social et économique et de la restructuration industrielle. Elle a demandé à chaque pays d'identifier un thème d'importance stratégique concernant le système de formation professionnelle et pouvant bénéficier d'une analyse détaillée et d'un débat au niveau national et européen. Une série de conférences a été organisée dans





les Etats membres en 1992 et 1993 sur ces thèmes, ce qui a permis d'identifier des points communs entre les systèmes de formation professionnelle. Ce document constitue une synthèse.

dans les Etats membres : l'importance quantitative du chômage des jeunes, les systèmes de formation professionnelle, les politiques passives et actives du marché de l'emploi en faveur des jeunes, et enfin les programmes passés et actuels de l'UE pour la formation professionnelle et l'insertion des jeunes.



Human resource development and training strategies : the experience and results of the EUROTECNET programme : four priority fields of focus

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1995, 62 p.
ISBN 92-827-4851-0
EN

Dans ses phases les plus récentes, le programme EUROTECNET s'est concentré sur la formation continue. Il a fixé quatre domaines prioritaires d'activités innovantes, dont les résultats sont résumés ici. Il s'agissait des analyses innovantes des besoins de formation mettant particulièrement l'accent sur les compétences clés, du transfert de méthodologies innovantes pour la planification et gestion de la formation dans le contexte du développement des ressources humaines, des fournisseurs de formation en tant que centres de services innovants destinés aux entreprises, et des méthodologies et approches pédagogiques innovantes.

EUROTECNET compendium of innovation

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1995, 443 p.
ISBN 92-827-4899-5
EN

Le programme EUROTECNET a été lancé en vue de promouvoir l'innovation dans la formation professionnelle initiale et continue afin de tenir compte des changements actuels et futurs des technologies et de leur impact sur l'emploi, le monde du travail et les qualifications et compétences. Un réseau de projets était au cœur du programme. Ces projets devaient présenter un caractère innovant de par leur nature, la méthodologie utilisée, la technologie employée, ou encore le produit développé. Ce compendium fournit une description de leurs principales caractéristiques, de leurs objectifs et de leur raison d'être, ainsi que de leur impact, de leurs aspects innovants et de la manière dont leurs résultats pourraient être transférés et exploités dans d'autres contextes.



Measures for unemployed young people in the European Union

Asmussen, J. ; Molli, I. ; Pruxi, M.
European Parliament
Luxembourg, European Parliament, 1995, 52 p.
(Social Affairs Series, n° E-3a)
EN

European Parliament, DG for Research, Division for Social Affairs, Employment, the Environment, Public Health and Consumer Protection, L-2929 Luxembourg

Ce document de travail résume le rapport final sur l'emploi et les actions de formation destinées aux jeunes chômeurs dans les Etats membres de l'UE commandité par la direction générale Recherche du Parlement à la « ISG Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH » de Cologne (le rapport complet n'est disponible qu'en allemand). Il s'agit d'une brève description des résultats et de tableaux synoptiques sur les différents aspects suivants

Compétences clés : synthèse des travaux entrepris dans le cadre du programme EUROTECNET (1990-1994)

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1995, 89 p.
ISBN 92-827-4074-9 (en)
EN, FR

Ce document est une tentative de présenter une synthèse des réalisations du programme Eurotecnet dans ce domaine. Quatre types de compétences clés ont été identifiés : techniques, méthodologiques, sociales et comportementales, qui sont toutes interdépendantes. Les trois premiers chapitres présentent le contexte dans lequel a été développé le concept de compétences clés, la manière dont ces



compétences peuvent être décrites et mises en œuvre, ainsi que les implications pour la formation du changement technologique et des nouveaux modes d'organisation du travail. L'ouvrage décrit certains des travaux et projets pratiques menés par Eurotecnet sur les compétences clés et examine les approches suivies dans divers pays européens. Il présente quelques orientations pour le développement futur, ainsi que des recommandations pour la transition vers le programme Leonardo da Vinci.

Tempus - Programme de coopération et de mobilité dans l'enseignement supérieur entre l'Europe centrale et orientale et la Communauté européenne, VADEMECUM Année académique 1996/97

Commission européenne - DG XXII
Bruxelles, DG XXII, 1995, nombre de pages variable
DE, EN, FR

Fondation européenne pour la formation, Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65, I-10133 Torino

Ce vade-mecum Tempus [Trans-European Mobility Scheme for University Studies] est destiné à ceux qui souhaitent demander une aide pour des activités commençant à partir du 31 janvier 1996. Il présente le profil détaillé des participants éligibles, des activités et des coûts pour les trois branches du programme : les projets européens communs, les bourses pour la promotion de la mobilité des enseignants et étudiants, et enfin l'aide financière pour les activités complémentaires telles qu'enquêtes, études ou échanges. Les formulaires de candidature sont inclus en annexe. Le vade-mecum est mis à jour chaque année universitaire.

La formation professionnelle continue en Europe : matériaux pour le dialogue social

Heidemann, W.
Hans Böckler Stiftung
Berlin, Edition Sigma, 1996, 226 p.
ISBN 3-89404-412-8
DE, EN, FR

Dans le cadre du programme FORCE, la Hans-Böckler-Stiftung a étudié et décrit le dialogue social portant sur la forma-

tion continue. Le présent rapport met à disposition des résultats du dialogue social et des accords collectifs en matière de formation continue. Les destinataires sont en premier lieu les experts syndicaux au niveau européen, national et sectoriel, responsables de la formation continue et des négociations en la matière. Il contient : un résumé des études globales traitant de la formation continue, réalisées dans le cadre du programme FORCE ; des exemples d'actions dans la pratique du dialogue social des différents pays ; un dossier sur la situation de la formation continue et du dialogue social dans les 12 premiers Etats membres ; des dossiers contenant des informations de base sur la formation continue et sur le dialogue social dans les trois nouveaux Etats membres de l'Union Européenne, et un glossaire contenant des mots-clés.

L'automobile, le service après-vente et les occupations dans le secteur automobile européen

Rainer, F. ; Spoettl, G.
Bremen, Donat Verlag, 1996, 87 p.
ISBN 3-931 737-00-4 (de)
DE, EN, FR

La Conférence automobile 1994 a été organisée par le ministère de l'Education et de la Formation et la Chambre des métiers du Luxembourg dans le cadre du programme communautaire FORCE. Ce rapport de conférence est divisé en quatre parties qui reflètent les principaux thèmes abordés : la qualification pour un service de qualité et la compétitivité ; les automobiles de haute technologie et les travailleurs qualifiés ; les formateurs dans le secteur des services et de la réparation automobile et, enfin, la formation continue : peut-elle contribuer à la qualité du travail et à la compétitivité ?

Formations européennes, multimédia

Ministère de la culture
Paris, Ministère de la culture et de la francophonie, 1995
FR
Ministère de la culture et de la francophonie, 101, rue de Valois, F-75042 Paris cedex 01

Dans le cadre du programme européen MEDIA, répertoire réalisé sur base d'une





enquête. Il recense les formations multimédia dans les pays de l'Union européenne, en Norvège et en Hongrie.

The quest for quality : towards joint European quality norms

Bartholomeus, Y. ; Brongers, E. ; Kristensen, S.
Leeuwarden, LDC, 1995, 128p.
ISBN 90-73-754-66-6
EN

Cet ouvrage rassemble les documents présentés lors d'une réunion d'experts sur le thème de la qualité et de l'accompagnement des élèves en Europe. Cette publication a été commandée par le projet PETRA de la Commission européenne.

Les programmes de l'Union européenne : formation-emploi

Paris, Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), 1995, 233 p.
(Les Cahiers du Praticien, n° 12)
ISBN 2-907213-63-6
ISSN 1264-2770
FR

Ce numéro est un guide de tous les programmes communautaires dans les domaines de la formation et de l'emploi. Après une introduction présentant les divers types de programmes existants, il les décrit par groupes dans les chapitres suivants : objectifs des Fonds structurels, initiatives communautaires et projets pilotes relevant des Fonds structurels, programmes d'action intercommunautaires et programmes de coopération ou en codéveloppement avec des Etats non membres. Il explique les objectifs, l'organisation et les conditions d'accès de chaque programme et indique les adresses de contact en France et à la Commission européenne à Bruxelles.

La valeur ajoutée des partenariats transnationaux dans EUROFORM, première analyse transnationale

Coordonnateurs nationaux et structures d'appui EUROFORM
Paris, Racine, 9502, 114 p.
FR
*Racine, 18 rue Friant,
F-75015 Paris*

Ce document rend compte de la première étape d'un travail réalisé par les structures d'appui nationales de l'initiative communautaire EUROFORM, dont le but était d'apprécier la dimension transnationale des projets et de créer pour cela une approche commune à tous les pays. Il présente la synthèse de l'évaluation conjointe de douze projets, et des propositions pour une seconde étape de l'évaluation. En annexe, présentation des projets transnationaux ayant fait l'objet de l'évaluation, grille d'analyse utilisée, nouveau questionnaire enrichi par l'expérience d'évaluation.

Learning through experience. A report on the transnational visits of participants on the extra mural diploma in adult vocational guidance, theory and practice

Training and Employment Authority (FAS)
Dublin, FAS, 1995, 63 p.
EN
*FAS-Training and Employment Authority,
27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4*

Ce rapport décrit une forme innovante de formation mise en place dans le cadre du programme HORIZON pour développer les compétences en matière d'orientation professionnelle de praticiens qui travaillent avec des chômeurs de longue durée. Le programme a été développé par le « Centre for Adult and Community Education » du Maynooth College, en association avec la « FAS-Training and Employment Authority ». Les participants provenaient du personnel de la FAS, des entreprises partenaires et des collectivités locales. Les principaux éléments du programme étaient 1) un stage de formation sur l'orientation et le conseil, 2) des visites d'échanges auprès de partenaires européens, aux Pays-Bas, en Allemagne, en Italie et au Danemark et 3) des séminaires sur les questions clés concernant les indicateurs d'orientation.

Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere

Gilli, D. (a cura di) ; Acconcia, A. ; Colella, M. R.
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)



Milano, Angeli, 1995, 143 p. ; bibl.
(Isfol strumenti e ricerche, 59)
IT

*Franco Angeli,
Viale Monza 106,
I-20127 Milano*

En Italie, dans le cadre du projet pour la mise en oeuvre d'un plan national pour les langues étrangères, proposé par les Agences nationales pour le Programme communautaire « Lingua », l'ISFOL (Institut pour le développement de la formation professionnelle des travailleurs) a

réalisé cette étude comme base de connaissance préliminaire. En particulier, l'analyse a porté sur l'enseignement des langues étrangères tant au niveau du système de formation professionnelle, qu'au niveau de la formation en entreprise, de la formation privée, et dans le cadre des cours d'italien pour étrangers. Les organismes et les représentants de toutes les composantes intéressées et impliquées ont été interviewés. En outre, l'analyse a précisé quels étaient les besoins linguistiques prévus dans le monde du travail et de la formation.

Du côté des Etats membres

DK Evaluering af vokseuddannelses-puljen, erfaringer og perspektiver

Aarkrog, V. ; Ramsooe, A. ; Storgaard, A. ; et al.

Copenhagen, Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS), Undervisningsministeriet, 1995, 48 p.

ISBN 87-7703-129-6

DA

*AMS, Blegdamsvej 56,
DK-2100 Copenhagen OE*

En 1993, 200 millions de DKR (environ 27,4 millions d'ECU) supplémentaires ont été investis dans l'éducation des adultes avec l'objectif précis de mettre en place des activités de formation intégrant les matières professionnelles et générales. Les cours s'adressaient aux personnes ayant suivi une scolarité courte et devaient être mis en place sans tenir compte des frontières institutionnelles, de sorte à stimuler la coopération entre les secteurs. Dans ce rapport d'évaluation sont présentés les résultats de 123 cours, ainsi que les perspectives pédagogiques qui peuvent être tracées à partir de cette expérience.

10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse

Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen

Copenhagen, Undervisningsministeriets forlag, 1995, 24 p.

ISBN 87-603-0661-0

DA

L'apprentissage tout au long de la vie et la cohérence entre le monde du travail et l'éducation permanente constituent une priorité au Danemark. Dans cette publication, le ministre de l'Education lance un plan en dix points pour le développement de l'éducation des adultes au Danemark. Dans les années à venir, plus de 1 000 instances d'éducation des adultes participeront à sa mise en oeuvre.

D Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien

Von Bardoleben, R. ; Gnahs, D. ; Krekel, F.M. ; et al.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 288 p.

(Berichte zur beruflichen Bildung, n° 188)

ISBN 3-7639-0692-4

DE

Dans la mesure où de plus en plus d'individus sont confrontés à la nécessité d'apprendre tout au long de leur vie, la question de la qualité de la formation continue acquiert une importance croissante et semble même devenir le « hot topic » (Wolfgang Siebert 1995) de la formation continue des années 90. La question de la qualité s'est posée tout d'abord sur le terrain de la formation professionnelle continue, qui y semblait prédestiné vu sa taille, sa diversité ainsi que la pluralité de l'offre. Par ailleurs, les volumes financiers croissants consacrés à la formation continue - actuellement plus





de 80 milliards de DM (environ 40 milliards d'ECU) chaque année -, conduisent à poser la question de la qualité également sous l'angle économique. Ce volume collectif veut apporter une contribution à l'amélioration de la connaissance des problèmes théoriques et pratiques liés à la qualité de formation continue et en même temps donner aux participants et aux entreprises intéressées par la formation continue des outils d'évaluation de l'offre de formation basés sur des paramètres de qualité.

Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen

Künzel, K. ; Böse, G.
Neuwied, Krieffel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 S.
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISBN 3-472-01675-2
DE

Cette publication porte sur des questions largement délaissées jusqu'à présent par les chercheurs en République fédérale d'Allemagne. La publicité pour la formation continue en tant que thème de l'action pédagogique a fait l'objet d'un séminaire sur la motivation et la participation à la formation continue, dont les résultats sont présentés ici. L'ouvrage part de l'idée que la disponibilité à apprendre tout au long de la vie doit être suscitée et stimulée, et qu'il faut pour cela des formes adéquates de publicité, dont l'efficacité est analysée ici. Comportant de nombreux tableaux et illustrations, il tente d'établir un lien entre les aspects pédagogiques et les connaissances récentes sur l'efficacité de l'apprentissage. Il met particulièrement l'accent sur les groupes cibles des travailleurs plus âgés, des chômeurs et des femmes au foyer.

European management education in the Federal Republic of Germany

Gehmlich, V.
in : Journal of European Business Education, 5(1), 1995, Chalfont St. Giles, p. 22-31
ISSN 0968-0543
EN

Cet ouvrage examine la structure de la formation des dirigeants en République fédérale d'Allemagne, y compris l'enseignement universitaire et la formation dispensée en entreprise.

F Formation, passeport à renouveler

Collectif d'auteurs
Projet n° 244, hiver 1995-1996, Paris, 96 p.
ISSN 0033-0884
FR

On parle volontiers de la formation comme d'un passeport pour l'emploi. Mais à quelles conditions est-elle un facteur de promotion humaine, économique et sociale pour le plus grand nombre ? C'est la question centrale de ce dossier. Parcourant tous les grands chantiers de la formation - scolaire, professionnelle, continue - ce dossier met en lumière quelques failles et impasses de ce système. Il s'attaque à quelques illusions - notamment le rêve d'une adéquation parfaite entre formations proposées et emplois disponibles. Il souligne quelques raisons positives de proposer à notre société de renouveler son passeport formation.

La formation professionnelle des jeunes, le principe d'alternance

Grefte, X. ; Cresson, E.
Paris, Economica, 1995, 240 p.
ISBN 2-7178-2790-0
FR

Former les jeunes est aujourd'hui un objectif essentiel des sociétés comme des politiques publiques qu'elles entreprennent. Pour que cette formation devienne effectivement un levier de développement économique et d'intégration sociale, elle doit associer deux partenaires : l'école et l'entreprise. Les dimensions de ce principe d'alternance sont nombreuses : pédagogiques, territoriales, sociales, financières, etc... Quatre chapitres proposent notamment : l'alternance comme levier de la compétence ; les chantiers des formations professionnelles en alternance ; la mise en oeuvre des formations ; l'alternance, un agenda pour la France.

IRL Older workers in Ireland

O'Donoghue, D.
Dublin, 1996, 98 p.
EN
Planning and Research, FAS-Training and Employment Authority, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4



Cette thèse analyse les travaux nationaux et internationaux sur la politique et la recherche qui concernent les travailleurs plus âgés. Elle examine l'évolution du marché de l'emploi à laquelle sont confrontés les travailleurs plus âgés et met l'accent sur la formation - en tenant compte de l'offre proposée/disponible pour cette catégorie de travailleurs. Elle passe en revue les approches pédagogiques et d'apprentissage les plus judicieuses pour la formation individuelle de ces travailleurs. L'auteur conclut que les travailleurs plus âgés sont défavorisés et discriminés pour l'accès à l'offre formelle d'éducation et de formation, à la fois publique et privée. Il propose une série de recommandations pour le maintien de l'emploi et l'amélioration de la formation des travailleurs plus âgés par l'Etat, les partenaires sociaux et les entreprises.

NL Handboek buitenlandse stages MDGO-vz

Centrum Innovatie Beroepsopleiding Bedrijfsleven (CIBB)

's-Hertogenbosch, CIBB, 1995, à feuillets mobiles

DE, EN, NL

CIBB, Pettelaarpark 1, Postbus 1585, NL-5200 BP 's-Hertogenbosch

Instrumentaire pour la formation professionnelle pratique à l'étranger, mis au point par des professeurs et coordinateurs de stages de dix différentes formations MDGO-vz (Enseignement moyen des professions du secteur tertiaire et de la santé publique). Cet instrument doit permettre aux écoles d'assurer pour leurs élèves l'organisation, l'accompagnement et l'évaluation de stages de qualification professionnelle à l'étranger.

Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands

de Bruijn, E.

Amsterdam, SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, 1995, 162 p.

ISBN 90-6813-443-4

EN

Enquête commanditée par le ministère de l'Education, de la Culture et des Sciences (OC&W) et par l'Organisation pour la coopération et le développement écono-

mique (OCDE), portant sur le développement de l'enseignement professionnel et technique néerlandais au cours de la période 1975-1992. L'accent est placé sur la participation des étudiants et sur leur curriculum scolaire dans l'enseignement secondaire professionnel, ainsi que sur les apprentissages. Le trajet initial (LBO - enseignement professionnel inférieur) ainsi que le trajet final (HBO - enseignement professionnel supérieur) font l'objet d'une brève analyse.

A Die Bedeutung der Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik : Fallbeispiel Oesterreich.

KulturKontakt-BMUKA

Institute for Comparative Education Research

Vienna, Institute for Comparative Education Research, 1996, 32 p.

DE/EN (version bilingue)

Institute for Comparative Education Research, Porzelangasse 2/2/41, A-1090 Vienna

Ces études ont été réalisées pour le symposium international « Politique éducative et partenariat social : l'exemple de la formation professionnelle », qui s'est tenu à Vienne du 29 au 31 janvier 1996, et dont les actes sont en préparation. Leur objectif était de présenter la fonction des acteurs économiques et des partenaires sociaux dans les différents domaines de la réglementation et aux différents niveaux de formation, comme le prévoient les dispositions en vigueur. L'ouvrage met particulièrement l'accent sur la formation initiale et continue (et notamment l'apprentissage dans le cas de l'Autriche). Il souligne le rôle des acteurs économiques et des partenaires sociaux dans le système de formation et d'éducation professionnelle et technique, en particulier dans le secteur postsecondaire. Un rapport similaire a été consacré à la Hongrie.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich - ein Überblick

Kailer, N.

Wien, Industriellenvereinigung, 1995, 23 S.

DE

Industriellenvereinigung, Abt. Bildungs- und Gesellschaftspolitik, Schwarzenbergplatz 4, A-1030 Wien



Cette étude a été réalisée à la suggestion et à la demande de la « Industriellenvereinigung ». Son objectif est de présenter sur la base de statistiques, de travaux de recherche, de manuels et d'articles spécialisés un aperçu de l'information existante sur les participants, les coûts, les principaux contenus et les compétences dans les grands domaines de la formation des adultes et de la formation continue en Autriche. Les données disponibles, parfois rudimentaires et parfois contradictoires, devraient inciter à réaliser des enquêtes plus fines.

Lernen für's Leben - lebenslanges Lernen

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten

Wien, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, 1996, 60 S. DE, EN

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, z.H. Herrn Dr. W. Lentsch, Stubenring 1, A-1011 Wien

Cette brochure contient une présentation résumée de la situation de la formation continue en Autriche. Elle décrit les instances de formation et leur offre, les participants et les modalités de financement de la formation continue en Autriche, et les compare à la situation d'autres pays européens. Son objectif est de fournir des informations et des incitations en vue de l'apprentissage tout au long de la vie.

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

Cruz, M., Cruzeiro, M.

Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF)

Lisbonne, DEPGEF, 1995, 246 p.

ISBN 972-614-281-4

PT

Ce document vise à analyser les informations concernant l'évolution du système d'accès à l'enseignement supérieur, notamment l'étude de l'offre et la demande, les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, les caractéristiques des options offertes par ce type d'enseignement et le profil socio-culturel, socio-économique et

socio-politique des étudiants. Pour atteindre ces objectifs, le projet présenté a prévu de mener une enquête auprès des étudiants de l'enseignement supérieur, avec un échantillon de près de 3.000 étudiants. Si, par les données statistiques, le texte cherche à donner une idée de la structure et de l'évolution de l'enseignement supérieur, par cette enquête, il vise essentiellement à établir les caractéristiques de la population étudiante de l'enseignement supérieur au Portugal.

S Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.

Ministry of Education & Science
Stockholm, Fritzes, 1996, 29 p.

(Government bill 1995/96 :145)

SV

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

Le projet de loi gouvernemental 1995/96 :145 propose de lancer un programme pilote pour un nouveau type de formation et d'enseignement professionnel au niveau post-secondaire à partir de l'automne 1996. Cette nouvelle approche de la qualification vise à permettre de satisfaire les besoins de main-d'œuvre qualifiée pour la production moderne de biens et de services. Les technologies de l'information, la production exigeant des savoirs plus poussés et l'organisation plus « plate » du travail conduisent à créer une demande de compétences plus élevées, que le système actuel d'enseignement et de formation au niveau secondaire supérieur parvient difficilement à produire. Une éducation et formation professionnelles qualifiées devraient combiner des compétences théoriques approfondies, une approche pratique et un poste de travail adéquat. Elles prendront par conséquent la forme de l'apprentissage sur le poste de travail à raison d'environ un tiers du temps de formation. Cette formation s'adresse aux jeunes qui ont terminé l'école secondaire, ainsi qu'à ceux qui travaillent déjà et souhaitent mettre à jour leurs compétences.

En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande

Ministry of Education and Science

The Commission for the Promotion of Adult Education and Training



Stockholm, Ministry of Education and Science, 1996, 113 p.
(Statens offentliga utredningar 1996 :27)
ISBN 91-38-20188-7
SV

Une commission parlementaire qui s'est penchée sur la promotion de l'éducation et de la formation des adultes estime que les points suivants doivent être mieux pris en compte : a) la formulation d'objectifs plus explicites pour l'éducation des adultes, b) l'extension du droit des citoyens à l'éducation des adultes et c) le renforcement des infrastructures de l'éducation des adultes. Cette commission souhaite la mise en place d'une stratégie globale de la formation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie. L'objectif de cette stratégie pour la Suède doit être de transformer ce pays en une société de compétences au sein de laquelle chacun disposera d'une possibilité réelle de participer au développement du sa-

voir. Cette stratégie repose sur trois piliers : l'éducation des jeunes, le développement des compétences des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie.

UK Lifetime learning : a consultation document

Department for Education and Employment
Sheffield, Department for Education and Employment, 1995, 61 p.
EN

Department for Education and Employment, Room N907, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ

Cette publication décrit les réponses du gouvernement britannique, des employeurs, des instances d'éducation et de formation et des individus au défi de l'apprentissage tout au long de la vie, et dresse un catalogue de questions devant faire l'objet d'une consultation.

Formation continue des personnels hautement qualifiés

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1995, 102 p.
ISBN 92-64-14477-3
EN, FR

Evaluer et réformer les systèmes éducatifs

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1996, 86 p.
ISBN 92-64-14779-9
EN, FR

Etude. Coopération dans le domaine de la formation générale et professionnelle entre l'Union européenne et les Etats d'Europe centrale et orientale ainsi qu'avec les nouveaux Etats indépendants de l'ex-Union soviétique. Première partie : coopération avec l'Union européenne. Seconde partie : coopération bilatérale.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 1995, 140 p.
ISBN 92-826-9380-5
DE, EN, FR

Berufsbildungsbericht 1995

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA)
Vienna, BMWA, 1995, 98 p.
BMWA, Stubenring 1, A-1011 Wien

The European Dimension of Education/Die europäische Dimension des Bildungswesens

German Institute for International Education Research (GIIER)
Frankfurt-on-Main, GIIER, planned publication May 1996
Dr. Heinz Bartel, GIIER, Schlossstrasse 55, D-60486 Frankfurt/M.

Reçu à la rédaction





Programme communautaire de visites d'étude pour spécialistes de formation professionnelle

Le programme communautaire de visites d'étude a débuté en 1985 sur la base d'une Résolution du Conseil (11 juillet 1983), et sa gestion a été confiée au CEDEFOP par la Commission européenne. Depuis la décision du Conseil du 6 décembre 1994 établissant le programme LEONARDO DA VINCI, le programme de visites d'étude s'inscrit dans son volet III.

Le CEDEFOP agit en coopération avec un réseau de *Responsables nationaux de liaison* (RNL). Les RNL sont des fonctionnaires, officiellement nommés par les autorités gouvernementales ; leur mission est de mettre en place de manière autonome les orientations et l'organisation fixées en accord avec le CEDEFOP. Les RNL assurent la diffusion de l'information sur le programme dans leur pays. Ils entretiennent des relations avec des partenaires sociaux, entreprises, administrations publiques, organismes de formation professionnelle, instituts de recherche qui interviennent dans la mise en oeuvre du programme. Les RNL ont également compétence pour mettre en place les procédures en vue des inscriptions annuelles et sélectionner les candidats qui participeront au programme.

Objectifs du programme

Le programme vise à activer des flux d'informations dans le domaine de la formation professionnelle entre spécialistes provenant des pays membres de l'Union européenne ou d'autres états associés au programme.

Les destinataires du programme

Le programme s'adresse de manière prioritaire à des spécialistes de la formation professionnelle (décideurs publics nationaux ou régionaux, partenaires sociaux au niveau national et au niveau communautaire, gestionnaires et planificateurs de politiques et programmes de formation professionnelle). Le programme tend à privilégier des personnes qui peuvent démultiplier les informations recueillies et influencer les décisions politiques.

Des visites peuvent être organisées pour des groupes d'utilisateurs particuliers.

Les visites

Les visites durent trois ou cinq jours ouvrables et sont toujours centrées sur un thème. Les groupes se composent chacun de douze personnes au maximum. Les visites se déroulent selon un modèle qui prévoit une alternance entre les moments d'information-réflexion et les contacts avec différents agents impliqués dans la formation professionnelle : entreprise, école, centres de documentation, responsables de projets de recherche, formateurs, formés, partenaires sociaux, conseillers d'orientation, etc.

Aspects financiers

Les participants reçoivent du CEDEFOP une bourse qui est une contribution aux frais de voyage et de séjour.



Réseau des Responsables nationaux de liaison du Programme de visites d'étude

B (nl) M. Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tél. : +32-2-227 14 11
Fax : +32-2-227 14 00

B (fr) M. Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tél. : +32-2-210 56 43
Fax : +32-2-210 58 94

DK Mme Mette Beyer-Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tél. : +45-33-92 56 00
Fax : +45-33-92 56 66

D M. Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Technolo-
gie Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tél. : +49-228-57 21 09
Fax : +49-228-57 36 03

GR M. Epaminondas Marias
Organisation for Voca-
tional Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tél. : +30-31-971 05 02
Fax : +30-31-973 02 45

E M. Isaiás Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél. : +34-1-585 97 56
Fax : +34-1-585 98 19

F M. Frédéric Chalamet
Délégation à la Formation Profes-
sionnelle
31, Quai de Grenelle
Imm. Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tél. : +33-1-44 38 38 38
Fax : +33-1-44 38 33 00

IRL Mme Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tél. : +353-1-873 47 00
Fax : +353-1-679 13 15

IS M. Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tél. : +354-1-569 49 05
Fax : +354-1-569 49 05

I Mme Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Castelfidardo 43
I-00185 ROMA
Tél. : +39-6-46 86 5005
Fax : +39-6-44 40 935

L M. Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Natio-
nale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tél. : +352-47 85 139
Fax : +352-47 85 264

NL M. Michael Hupkes
Vocational and Adult
Education Dpt.
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tél. : +31-79-323 49 25
Fax : +31-79-323 23 20

NO M. Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tél. : +47-22-24 76 63
Fax : +47-22-24 27 15

AT Mme Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tél. : +43-1-531 20 4107
Fax : +43-1-531 20 4130

P Mme Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional ; Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tél. : +351-1-868 47 58
Fax : +351-1-868 75 05

FI Mme Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tél. : +358-0-77 47 72 54
Fax : +358-0-77 47 72 47

SE M. Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85 ; S-103 96 STOCKHOLM
Tél. : +46-8-453 72 17
Fax : +46-8-453 72 01

UK M. Dave Skillen
EC Education and Training
Division ; Department for Education
and Employment
Moorfoot ; GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél. : +441-142-59 41 17
Fax : +441-142-59 45 31



Derniers numéros en français



No. 4/95 Les pays de l'élargissement : Autriche, Finlande, Suède

Evolutions des « modèles » sociaux nordiques

- La difficile mutation des 'modèles' sociaux nordiques (Suède, Norvège, Finlande, Islande) (Janine Goetschy)

Les systèmes d'éducation-formation

- Le système de formation suédois. Attentes futures en matière d'intégration (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- L'enseignement professionnel en Finlande (Matti Kyrö)
- Le boom de l'apprentissage en Finlande (Henry J. Vartiainen)
- La formation professionnelle en Autriche (Gerhard Riemer)
- Les réformes des systèmes de formation et d'enseignement professionnels des pays nordiques. La définition des terrains des réformes et leur évolution (Pekka Kämäräinen)

Pays nordiques : un marché du travail intégré

- Le marché de l'emploi intégré des pays nordiques : quelques expériences (Per Lundborg)

Les pays de l'élargissement : quelques repères ...

- Repères statistiques
- Repères bibliographiques
- Adresses utiles



No. 5/1995 La production de compétences dans l'entreprise

Un aperçu du débat en France

- Organisation qualifiante et modèle de la compétence : quelles raisons ? quels apprentissages ? (Philippe Zarifian)
- Organisation qualifiante, coordination et incitation (Louis Mallet)
- Organisation qualifiante et mobilité. Les techniciens d'exploitation dans la chimie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Classifications et nouvelles formes d'organisation du travail : quelles articulations possibles ? (Thierry Colin ; Benoît Grasser)

Concevoir autrement le processus d'apprentissage

- Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation (Jeroen Onstenk)
- L'apprentissage professionnel dans le contexte des processus d'innovation dans l'entreprise - implications pour la formation professionnelle (Gisela Dybowski)

Innovation des modèles de formation : le cas du secteur de la réparation automobile

- Formules novatrices de formation continue : le secteur européen de la maintenance automobile relève le défi (Georg Spöttl)

La formation en entreprise au regard du système de formation : le « cas de Rover » au Royaume-Uni

- A la recherche de l'employabilité à vie : les priorités de la formation initiale (John Berkeley)

Les systèmes de qualification et de socialisation professionnelles : une comparaison Allemagne - Japon

- Formation et début professionnel au Japon - esquisse d'une comparaison entre le Japon et l'Allemagne (Ulrich Teichler)

No. 6/1995 Formation et Démocratie : aspects actuels

Les politiques, l'action locale : finalité économique ou/et sociale

- Gouvernements et formation professionnelle : Faut-il intervenir ? (J. R. Shackleton)
- La qualification professionnelle des jeunes « en difficulté d'apprentissage » en Allemagne (Helmut Pütz)
- Formation et développement local (Josep Vicent Mascarell)
- Le savoir tacite dans une entreprise à faible contenu technologique (Staffan Laestadius)



**Compétence générale/compétence professionnelle spécifique :
une analyse du cas américain**

- La formation professionnelle et les jeunes à risques aux Etats-Unis (John H. Bishop)

Education et citoyenneté

La réflexion au sein du Conseil de l'Europe

- Le projet « Education Permanente » du Conseil de l'Europe (Jean-Pierre Titz)
- « L'éducation pour la citoyenneté démocratique » : Brève présentation de quatre ateliers organisés sur cette question par le Conseil de l'Europe. (Madalen Teeple)
- Marché, normes et communauté, ou la nouvelle pédagogie (Annie Vinokur)

Perspectives syndicales

- Syndicats et formation : le droit à la formation pour les travailleurs depuis le début des années 70 jusqu'au début des années 90 (Vittorio Capecchi)
- Le congé-éducation en Belgique : une législation à la dérive ? (Ch. Piret, E. Creutz)

Point de vue d'un élu local :

- Le rôle de l'éducation et de la formation dans la démocratie locale (Michel Hervé)

No. 10/1997 Enseignement supérieur

**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. 11/1997 Coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale

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



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)
Mr. 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)
Mr. Frederic Geers
Mr. 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)
Mr. Søren Nielsen
Ms. 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)
Mr. 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)
M. Epameinondas Marias
Ms. 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
Mr. Isaias Largo Marqués
Ms. 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)
Mr. Matti Kyrö ; Ms. Leena Walls ;
Ms. 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)
Mr. Patrick Kessel
Ms. Christine Merlié
Ms. Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tél. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Mr. Roger Fox
Ms. 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)
Mr. Alfredo Tamborlini
Mr. Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tél. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des metiers
du G.-D. de Luxembourg
Mr. 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)
Ms. Gerry Spronk
Ms. 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)
Ms. 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)
Mr. Charters d'Azevedo
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 (Servicio de Informação Científica
e Técnica)
Mr. Isaías Largo Marquês
Ms. Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tél. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Ms. Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tél. : 322+238 30 11
Fax : 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Mr. 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)
Mr. Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tél. : 468+453 72 17
Fax : 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Ms. 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)
Mr. Doug Gummery
Ms. 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
Ms. Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél. : 44114+275 32 75
Fax : 44114+59 35 64