

CEDEFOP

N° 6 septembre – décembre 1995/III

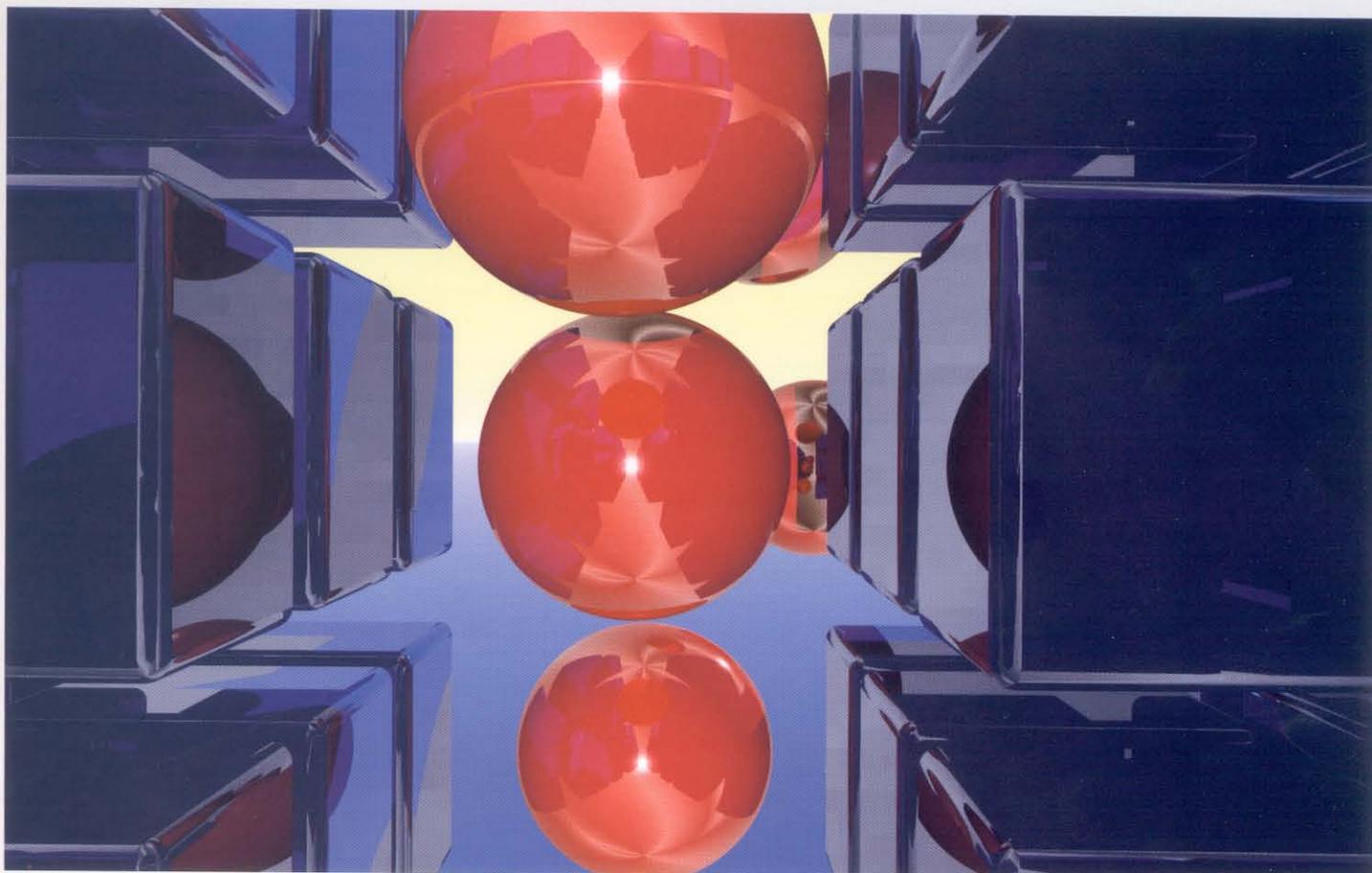
ISSN 0378-5092

FORMATION PROFESSIONNELLE

REVUE EUROPÉENNE



Formation et Démocratie: aspects actuels





Editorial

En choisissant pour ce nouveau numéro de la Revue le thème de «formation et démocratie», le Comité de Rédaction a eu conscience des difficultés qui l'attendaient. Il a lui-même longtemps hésité à prendre une décision qui, fait rare depuis le début de son existence, n'a pas recueilli l'unanimité en son sein. C'est que la matière est périlleuse à plusieurs points de vue.

Elle l'est d'abord en elle-même. En effet les questions de démocratie sont généralement considérées comme relevant plus du politique que du scientifique, sauf pour les spécialistes des sciences du politique dont elles constituent un objet de recherche. Or, il est bien connu que la revue n'est pas une revue de sciences du politique, mais une revue thématique spécialisée dans le domaine de la formation professionnelle. Cela signifiait-il pour autant que les questions de démocratie devaient lui rester étrangères, rendant de ce fait, ce thème illégitime ?

Non, a-t-il été finalement répondu. Il est vrai que la formation professionnelle est généralement considérée comme relevant de débats techniques. Mais ces derniers s'inscrivent, bien que de façon le plus souvent occultée, dans des positionnements idéologiques. Les chercheurs ne peuvent échapper à cette réalité en dépit de leurs efforts. Les acteurs de la formation s'y trouvent normalement confrontés ne serait-ce qu'à travers leur expression par exemple dans les débats politiques tant au niveau parlementaire qu'au niveau des partenaires sociaux amenés à discuter de questions aussi bien d'orientations que d'applications.

Les prises de position en la matière jouent un rôle essentiel puisqu'elles structurent massivement non seulement les formes des appareils de formation, mais aussi leurs usages sociaux. Avec le recul qu'oblige à prendre la construction européenne, on voit bien que les uns comme les autres constituent de profonds révélateurs des constructions «sociétales» propres à chaque pays. La légitimité du thème pour la revue a donc été jugée d'autant

plus grande que le CEDEFOP se situe au carrefour de la construction européenne, lieu de dialogue et de réflexions communes entre les services de la Commission européenne, les représentants des Etats et les partenaires sociaux.

Les questions de principe étant levées, il restait encore à traiter l'essentiel. Comment aborder la question compte tenu de l'immense diversité de son contenu ? Comment éviter les pièges de la vacuité, ou de la polémique, ou des deux ? Comment construire un numéro faisant «sens» par rapport à l'objet proposé, compte tenu des auteurs traditionnellement mobilisés par la revue.

A nouveau, après de multiples hésitations, le comité a décidé, sur le fond, de ne pas changer de type d'auteur et de demande de contribution. Il s'est donc adressé, comme à l'accoutumé, à des scientifiques travaillant dans le champ et il ne leur a pas demandé de traiter de question de démocratie. Il leur a simplement demandé de traiter les sujets qui les intéressaient, selon les «canons» classiques de production attendus d'eux dans ce type de revue. Mais, de façon à les mettre en perspective, ces articles ont été complétés par des contributions non scientifiques qui constituent autant de «témoignages d'acteur» sur des événements intéressant la formation en Europe.

Ainsi a été bâti ce numéro de la revue. Numéro à haut risque qui donne une parole à un cercle élargi «d'acteurs» comme cela nous est souvent demandé, mais qui rompt une unité de ton et peut-être des équilibres si délicats à réaliser dans le cadre d'un seul numéro. Aussi, en l'abondant, le lecteur aura-t-il intérêt à constamment se resituer dans la perspective générale tracée par l'ensemble des numéros de la revue qui cherche à explorer sans complaisance, mais avec des éclairages variés, le vaste domaine de la formation.

La question de la démocratie doit donc être lue «en creux», en mettant en relation l'ensemble des articles, plus que de fa-

**Formation et Démocratie :
des savoir généraux «révolutionnaires»
aux savoirs spécifiques adaptés aux «besoins des entreprises»**



çon directe à travers le contenu de chacun d'eux. Elle transparait en particulier de façon limpide à travers les questions qui sont posées tant à propos des politiques publiques au niveau des Etats et des collectivités territoriales que des actions menées par les entreprises. On voit que, suivant les politiques menées, les personnes susceptibles de bénéficier d'une insertion professionnelle satisfaisante ne sont pas les mêmes. On voit de même, combien des débats et des décisions qui ont pu intervenir dans le champ de la formation peuvent apparaître avec le recul de l'histoire, comme totalement immergés dans les idéologies de l'époque, et combien leurs évolutions traduisent des transformations profondes dans ces idéologies mais aussi dans les rapports de force politiques qui les supportent au sein de l'Europe.

Dures leçons, au combien salutaires cependant, que nous infligent ces lectures dès lors qu'on les considère avec le recul voulu. Elles devraient nous mettre en alerte par rapport aux analyses, en nous faisant prendre conscience – si cela était nécessaire – du poids des présupposés idéologiques dans les argumentaires qui sont développés aujourd'hui comme hier autour de la formation professionnelle ; de leur caractère contingent mais aussi des utopies qu'elles peuvent porter.

Nous avons dit que ce numéro était construit en deux parties correspondant à deux types de contributions, les unes plus «scientifiques» et les autres plus en forme de témoignage.

Parmi les premières, l'article de S. Laestadius nous alerte sur la fausse évidence que constitue l'idée si largement répandue, selon laquelle il n'y aurait pas de salut en dehors d'une économie «high-tech», appuyée sur des savoirs scientifico-théoriques. Il nous montre la capacité concurrentielle que peuvent procurer des savoir-faire profondément ancrés dans des pratiques professionnelles susceptibles de sélectionner ces savoirs et de se les réapproprier au plus près des «métiers» plus traditionnels.

L'article de J. Bishop est particulièrement intéressant par la façon dont il nous incite à nous plonger dans les débats qui font actuellement rage aux Etats-Unis

autour de la formation, de son utilité individuelle et collective en fonction de ses formes et de ses lieux de délivrance. Se plaçant délibérément dans la perspective «néo-libérale» d'une économie de marché ne payant cher que les biens rares, il conclut que toute formation ayant comme objectif de dispenser des connaissances générales telles que savoir lire, écrire et compter, n'est que de peu d'intérêt par rapport à des formations spécifiques qui procurent «excellence et spécialisation» et qui, tournées vers des «qualifications d'activités», sont seules à même de valoriser ces connaissances générales.

Poursuivant d'une certaine façon dans la même voie, J.R. Shackleton s'interroge sur les raisons qui poussent au développement des politiques publiques de formation professionnelle au-delà des équilibres qui pourraient s'établir sur les marchés en application de la théorie du «capital humain». Il développe un argumentaire intéressant qui le conduit à pointer du doigt ce qui serait une sorte de collusion d'intérêts spécifiques et néanmoins convergents entre les différents acteurs concernés – les syndicats, les employeurs, les enseignants et les politiques – qui favoriseraient conjointement une sorte d'économie du gaspillage.

Peut-être en illustration des propos précédents, J.V. Mascarell, se positionnant dans la perspective d'une gestion d'un développement local, plaide pour des calculs qui ne dissocieraient pas «l'économiquement rentable du socialement nécessaire» ainsi que pour des méthodes pédagogiques qui «pensent globalement et agissent localement». Il s'agit de combiner des approches qui ont tendance à se fractionner en fonction des institutions ayant la charge de diverses interventions (chambres de commerce, associations d'entreprises et syndicats), en vue d'accroître leur efficacité globale autour de la construction d'un projet commun.

Au regard de ces quatre contributions, certains éléments de la réflexion menée au sein du Conseil de l'Europe sur l'éducation des adultes, ainsi que les trois témoignages rassemblés dans ce numéro viennent se rejoindre autour de la quête d'une formation à finalité en quelque sorte «citoyenne». Cette formation permettrait à son bénéficiaire d'accroître tout autant sa



capacité de discuter des orientations qui lui seraient proposées que de participer efficacement à leur mise en oeuvre.

A l'histoire d'une «utopie» italienne née à Bologne au début des années 70 autour de la revue «Inchiesta» qui visait à favoriser l'expression d'une nouvelle relation entre les syndicats et la formation, si bien racontée par V. Capecchi, vient faire en quelque sorte écho, celle du congé-éducation en Belgique, lui-même issu d'une longue histoire qu'expriment de façon désabusée E. Creutz et Ch. Piret. Dans les deux cas on voit comment des idées qui se veulent généreuses, à défaut de révolutionnaires, viennent s'enliser dans un «réalisme» qui les ramène à la portion congrue et les vide de leur substance.

On perçoit pourtant à travers elles, la force qu'aurait pu avoir un projet démocrati-

que qui ancrerait la formation dans un développement de la vie locale, tant économique que politique. Utopie, comme nous l'avons proposé, appartenant à un passé désormais révolu en raison des contraintes économiques qui pèsent sur nos pays ? Echéec provisoire de tentatives nées trop tôt mais qui renaîtront un jour de leurs cendres en raison des exigences démocratiques renouvelées qu'esquisse M. Hervé dans sa contribution ?

L'avenir seul permettra de dire quelle était la réalité des enjeux. Il paraissent au Comité de Rédaction qu'il relevait de sa responsabilité de ne pas esquiver ce type de question, au risque d'apporter une réponse imparfaite et peut-être irritante. Il appartiendra aux lecteurs de juger.

Alain d'Iribarne





Formation et Démocratie : aspects actuels

Les politiques, l'action locale: finalité économique ou/et sociale

Gouvernements et formation professionnelle: Faut-il intervenir ? 7

J. R. Shackleton

«Le présent article soumet à un examen critique l'augmentation de l'intervention gouvernementale en matière de formation professionnelle. Il examine les raisons avancées pour justifier un tel interventionnisme, et présente un aperçu de quelques-unes des réalisations en la matière.»

La qualification professionnelle des jeunes «en difficulté d'apprentissage» en Allemagne 16

Helmut Pütz

«... plus il sera possible de réduire l'ampleur qualitative et quantitative des problèmes que représentent les jeunes sans formation pour la société et l'Etat allemand.»

Formation et développement local 24

Josep Vicent Mascarell

«Tout modèle d'intervention sous forme de projet de développement au niveau de la communauté ne devrait pas dissocier la rentabilité économique des nécessités sociales.»

Le savoir tacite dans une entreprise à faible contenu technologique 29

Staffan Laestadius

la «... capacité d'apprentissage endogène prononcée, plus ou moins indépendante de la science, et d'une importance probablement bien plus grande. Cette capacité d'apprentissage semble pratiquement indépendante du système scolaire.»

Compétence générale/compétence professionnelle spécifique: une analyse du cas américain

La formation professionnelle et les jeunes à risques aux Etats-Unis 36

John H. Bishop

«Si les anciennes qualifications sont beaucoup plus vite dépassées, il faut alors en apprendre plus souvent de nouvelles. Cela signifie un besoin de formation professionnelle plus important et non moindre.»



Education et citoyenneté

La réflexion au sein du Conseil de l'Europe

Le projet «Education Permanente» du Conseil de l'Europe 47

Jean-Pierre Titz

**«L'éducation pour la citoyenneté démocratique » :
Brève présentation de quatre ateliers organisés sur cette question
par le Conseil de l'Europe. 51**

Madalen Teeple

Marché, normes et communauté, ou la nouvelle pédagogie 54

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..... 58**

Vittorio Capecchi

Les «150 heures» en Italie: enjeux et trajectoire.

Le congé-éducation en Belgique : une législation à la dérive ? 67

Christian Piret, Emile Creutz

Cet article résume l'histoire de la loi sur le congé-éducation de 1985 et de son application et explique l'origine du déficit budgétaire actuel, ainsi que l'incohérence de la décision prise. Il évoque en final des perspectives plus positives.

Point de vue d'un élu local :

Le rôle de l'éducation et de la formation dans la démocratie locale 74

Michel Hervé

L'élu confronté à cette double exigence de formation et de démocratie devient par nécessité l'organisateur d'une vaste agora éducative à l'échelle du territoire dont il a reçu mandat.

A lire

Choix de lectures 77

Reçu à la rédaction 89



Gouvernements et formation professionnelle: Faut-il intervenir ?

Dans toute l'Union européenne, l'importance accordée à la formation professionnelle a sensiblement augmenté tout au long de la dernière décennie. Cette évolution, tout à fait positive, est en grande partie le résultat des tendances du marché. Les entreprises européennes ont réagi à l'expansion de la concurrence mondiale en matière de production de marchandises et de services dans laquelle elles occupaient autrefois le premier rang: afin de réorienter leur main-d'oeuvre vers de nouveaux procédés et de nouveaux produits, elles ont dû prendre des engagements croissants en matière d'investissement en capital humain. Dans une telle situation, les travailleurs ont réagi à l'accroissement de la compétition sur le marché du travail en cherchant à acquérir des qualifications plus élevées avant de prendre un emploi, et en s'engageant à améliorer et étendre leurs compétences au cours des années suivantes.

Les gouvernements n'ont toutefois pas voulu que ce processus d'amélioration des compétences se limite à l'entreprise privée. Dans toute l'Europe, des gouvernements sont intervenus en réglementant la formation professionnelle: exigeant que, dès l'école, un intérêt plus grand soit porté à l'acquisition de qualifications professionnelles, accordant leur appui sous forme de subventions à des individus et à des entreprises, et finançant directement ou indirectement des programmes de formation. Les dépenses consacrées par les gouvernements à la formation professionnelle (et les actions consécutives menées en matière de politique du marché du travail telles que l'octroi de subventions pour encourager le placement et la création de services de recherche d'emploi) ont sensiblement augmenté dans les pays de l'Union européenne entre le milieu des

années 80 et le début des années 90 (OCDE, 1993; Calmfors et Skedinger, 1995). La Commission européenne a vivement encouragé cet interventionnisme en publiant et en diffusant des informations à cet égard par l'intermédiaire du CEDEFOP, en incitant aux échanges et au lancement d'actions-pilotes au travers de PETRA, FORCE, COMETT, NOW et toute une série d'autres initiatives, et en apportant un soutien sous forme de fonds sociaux en faveur de nombreux programmes comportant un élément «formation». A la suite de l'adoption du Traité de Maastricht, une nouvelle base juridique en la matière a permis la création de LEONARDO, qui vise à coordonner et rationaliser ces divers programmes.

Ces politiques plus interventionnistes ont été assorties, depuis le début des années 90, d'un taux de chômage plus élevé dans toute l'Union européenne. Cette situation a plus particulièrement (bien que pas uniquement) touché les éléments les moins qualifiés de la main-d'oeuvre dans les pays européens; il en a été naturellement conclu que l'amélioration des qualifications des travailleurs était une condition indispensable de la réduction des taux de chômage inacceptables. En parallèle, des possibilités accrues de formation professionnelle ont également été présentées comme un «droit» visant à permettre aux travailleurs désavantagés - les femmes et les minorités ethniques - d'améliorer leur statut.

Le présent article soumet à un examen critique l'augmentation de l'intervention gouvernementale en matière de formation professionnelle. Il examine les raisons avancées pour justifier un tel interventionnisme, et présente un aperçu de quelques-unes des réalisations en la matière.



J. R. Shackleton

est maître de conférences d'études économiques et de commerce, et membre du groupe de recherche sur l'éducation, la formation

et le marché du travail, à l'Université de Westminster, Royaume-Uni.

Le thème «formation professionnelle et démocratie» suppose nécessairement une discussion sur les principes fondamentaux du rôle que les gouvernements jouent, ou devraient jouer, en matière de formation de capital humain. L'auteur examine donc les arguments en faveur et à l'encontre d'une intervention gouvernementale en la matière. Après avoir rapidement commenté quelques-unes des démonstrations de l'efficacité d'initiatives gouvernementales, il met en relief les embûches que celles-ci rencontrent. Il considère, du point de vue du «choix national», qu'il peut y avoir une tendance à exagérer de telles interventions, et met le CEDEFOP en garde contre ceux qui veulent promouvoir, sans véritable réflexion, des solutions gouvernementales aux problèmes de formation professionnelle.

«Dans une Union européenne vouée à un capitalisme basé sur la compétitivité comme principale force économique agissante, il est utile de clarifier les raisons pour lesquelles l'intervention gouvernementale semble nécessaire en matière de formation professionnelle.»



«Les employeurs craignent, dit-on, que les travailleurs auxquels ils ont fait suivre une formation leur soient ensuite 'volés' par des concurrents (...).»

«Là où peut se trouver le problème (s'il y en a un), c'est dans l'apport d'une formation générale ou transférable, permettant d'acquérir un savoir-faire pouvant être apprécié par de nombreux employeurs.»

Quelques aspects économiques de la formation professionnelle

Dans une Union européenne vouée à un capitalisme basé sur la compétitivité comme étant la principale force économique agissante, il est utile de clarifier les raisons pour lesquelles l'intervention gouvernementale semble nécessaire en matière de formation professionnelle. Lorsque les économistes cherchent à justifier une telle intervention dans une économie qui, par ailleurs, fonctionne de manière optimale, ils s'appuient sur le concept de «fractures de marché» - les raisons pour lesquelles les marchés tendent à diverger des conditions idéales nécessaires pour produire un résultat efficace. Quels sont donc les fractures de marché existant dans la sphère de la formation professionnelle?

Les économistes considèrent la formation professionnelle comme l'un des moyens d'améliorer le «capital humain» d'un pays, les autres moyens étant notamment l'enseignement scolaire et les soins de santé. Ce type d'investissement, parce qu'il augmente la productivité des travailleurs, est considéré comme potentiellement profitable pour le secteur privé. Mais des difficultés peuvent apparaître. Les employeurs craignent par exemple, dit-on, que les travailleurs auxquels ils ont fait suivre une formation leur soient ensuite «volés» par des concurrents: ce qui peut décourager les investissements en formation professionnelle. Toutefois, des analyses économiques fermement établies (Mincer, 1962; Becker, 1964) démontrent que ce problème a été exagéré. La plus grande part de la formation offerte par un employeur n'est utile à un salarié que si celui-ci travaille pour cet employeur. Une formation sur le système de rémunérations de l'entreprise, par exemple, n'est pas transférable. Il en va de même pour la formation initiale et pour tous programmes de perfectionnement du personnel orientés vers la définition et la poursuite des objectifs et des aspirations de l'entreprise - qui ont longtemps été une caractéristique importante de l'emploi au Japon et prend aujourd'hui de plus en plus d'ampleur dans les économies européennes (Rainbird et Maguire, 1993) au titre de théories à l'ordre du jour telles que la

gestion de la qualité totale. Les employeurs prodiguant une formation aussi spécifique ont peu de raisons de craindre que leurs employés nouvellement formés soient séduits par des propositions éventuelles de concurrents leur offrant un salaire supérieur. Là où peut se trouver le problème (s'il y en a un), c'est dans l'apport d'une formation générale ou transférable, permettant d'acquérir un savoir-faire susceptible d'être apprécié par de nombreux employeurs. Une partie de cette formation est, bien entendu, financée directement par les individus eux-mêmes ou leurs familles. Dans la plupart des pays, une grande partie de la formation est auto-financée, en particulier pour les membres de professions juridiques, comptables et médicales. Dans de nombreux cas toutefois, la formation générale est également assurée par des employeurs, même si elle est, implicitement, largement financée par les travailleurs. Traditionnellement, par exemple, les apprentis recevaient des salaires très bas - justifiant que les employeurs leur prodiguent une formation, qu'ils quittent ou non l'entreprise par la suite. Dans de nombreux emplois, des échelles de salaires évolutifs avec une rémunération de départ assez basse permettent de reporter les frais de formation sur l'employé. Au Royaume-Uni, peut-être un quart de l'ensemble des coûts de formation est couvert par des revenus escomptés (Department of Employment, 1989).

Dans cette perspective, la «fracture de marché» en matière de formation n'est pas évidente en tant que telle. Toutefois, des difficultés peuvent apparaître si les coûts de la formation dans certains domaines sont trop élevés pour que des salariés puissent les couvrir par eux-mêmes, ou si la législation sur les salaires minima exige que les revenus des personnes suivant une formation se situent au-dessus d'un niveau permettant que le financement de la formation par les employeurs devienne rentable (une considération importante dans certains pays de l'Union européenne). En outre, les décisions d'investir en capital humain dépendent des prévisions sur les demandes de savoir-faire dans l'avenir. Si les employeurs et les employés adoptent une vision pessimiste de l'avenir, une économie peut alors, selon certains observateurs, s'installer dans un «équilibre de basses quali-



fications» (Finegold et Soskice, 1988). La productivité et la rémunération seront moindres que dans le cas de personnes qui se fient à des prévisions plus optimistes. Si l'intervention gouvernementale peut soulever les espoirs du secteur privé, un cycle d'investissement auto-productif plus important conduira l'économie à un «équilibre de qualifications élevées».

Toutefois, un certain nombre d'éléments viennent à l'encontre de cet argument en faveur de l'intervention gouvernementale. D'abord, il n'est nullement garanti que les gouvernements sont mieux à même de prédire l'avenir que le secteur privé: certaines prévisions gouvernementales dans le domaine de l'industrie ont donné de piètres résultats (Burton, 1983; Leonard et Van Audenrode, 1993). Un autre élément est la tendance à confondre les bénéfices privés et les bénéfices sociaux en matière de formation. L'obtention de qualifications professionnelles, par exemple, est dans une certaine mesure un bien discutable pour certains. Bien que les compétences qu'apportent de telles qualifications puissent augmenter la productivité du travailleur, leur valeur pour certaines entreprises ou certains particuliers peut être un mauvais guide quant à leur utilité sociale. Ainsi, selon l'hypothèse émise par certains auteurs quant aux critères de sélection du personnel, les employeurs ne se fondent pas réellement sur leurs qualifications en tant que telles lorsqu'ils engagent des travailleurs, mais plutôt sur leur bon vouloir d'obéir aux ordres, d'être ponctuels, de faire acte de présence au travail, etc. (OCDE, 1989; Brown, 1991; Chapman, 1993). Or, le fait d'avoir obtenu des qualifications professionnelles atteste de ces traits de comportement - ce à quoi les employeurs attachent une réelle valeur. Confrontés à des files interminables de demandeurs d'emploi, les employeurs sélectionnent donc ces derniers selon leurs compétences, donnant la préférence aux plus qualifiés. Sachant cela, les travailleurs essaient d'obtenir les qualifications les plus élevées possibles. C'est ainsi que nous trouvons les travailleurs les plus qualifiés et les mieux formés dans les emplois les meilleurs et les plus productifs - mais nous ne pouvons pas en conclure qu'une extension de la formation stimulée par le gouvernement améliorera nécessairement la productivité économique et augmen-

tera le nombre d'emplois sur le marché. Il existe un scénario selon lequel les employeurs rehausseraient les critères d'engagement en choisissant entre des candidats de plus en plus qualifiés, de sorte que la main-d'oeuvre deviendrait surqualifiée pour les tâches qui lui seraient confiées (Lindley, 1991; Sicherman, 1991). Parallèlement, les qualifications moyennes des chômeurs tendent aussi à augmenter (Lange, 1993), entraînant une certaine désillusion quant aux résultats de la formation professionnelle.

Choix national?

Les interventions en matière politique sont rarement le fruit d'un examen désintéressé et impartial des coûts et bénéfices potentiels. Ce fait se vérifie au plan national aussi bien qu'international. Dans l'Union européenne, il est difficile de prétendre que la confusion et les gaspillages persistants de la politique agricole commune - ou même les questions d'intérêt plus local comme le déplacement du CEDEFOP en Grèce! - sont basés sur une évaluation objective des options. Un moyen d'analyser cet état de choses est de faire appel à la théorie du «choix national» avancée par des écrivains américains tels que James Buchanan et Gordon Tullock (Buchanan et Tullock, 1962; Buchanan, Tollinson et Tullock, 1980). D'après ces auteurs, nous pouvons imaginer une situation dans laquelle les politiques sont le produit des forces de la demande et de l'offre. D'un côté, ces politiques sont «demandées» par des groupes d'électeurs, de producteurs et de groupements d'intérêt qui tirent profit de leur adoption. De l'autre, les politiques sont «offertes» par les politiciens et les bureaucrates en échange de votes, de contributions à leurs campagnes, de faveurs politiques et d'appropriations budgétaires. En fait, selon certains, il existerait une tendance des politiciens à vouloir «offrir» systématiquement leur intervention - ce qui constituerait un véritable «échec gouvernemental» (Stigler, 1971). Un tel scepticisme peut-il être justifié pour une politique de formation?

Il est certain que les interventions en matière de formation ne semblent généralement guère influencées par un examen approfondi des démonstrations de leur efficacité. Après avoir examiné un

«Les interventions en matière politique sont rarement le fruit d'un examen désintéressé et impartial des coûts et bénéfices potentiels. Ce fait se vérifie au plan national aussi bien qu'international.»

«Il est certain que les interventions en matière de formation ne semblent généralement guère influencées par un examen approfondi des démonstrations de leur efficacité.»



«(...) dans une période de taux de chômage élevé, l'appel à intervention en matière de formation professionnelle est particulièrement facile à discerner. Il est d'une nécessité vitale d'être vu comme 'faisant quelque chose' qui puisse assurer à la fois une amélioration de la compétitivité à long terme et un allègement des problèmes à court terme.»

«L'intervention gouvernementale peut globalement prendre trois formes: apport direct de formation par des organismes gouvernementaux, financement et réglementation.»

*) Depuis 1971, les entreprises françaises ont été obligées de dépenser une portion de leur masse salariale en activités de formation professionnelle agréées, ou de verser le montant correspondant à l'Etat ou à des intermédiaires reconnus qui se chargent de prodiguer cette formation.

grand nombre d'actions prises en matière de politiques du marché du travail dans toute l'OCDE, David Grubb a conclu que les gouvernements sont souvent «grandement indifférents» aux études d'évaluation (Grubb, 1994, p. 195). Quant à lui, Peter Dolton a estimé, en substance, que l'une des principales motivations à l'origine du lancement d'actions nationales de formation au Royaume-Uni est peut-être politique... Lorsqu'une action de formation des jeunes y est évaluée, c'est la valeur politique d'avoir obtenu qu'un certain nombre de jeunes ne figurent plus parmi les chômeurs qui est mesurée (Dolton, 1993, p. 1277). Une des raisons de cette situation est que de nombreux groupes influents tendent à tirer profit de ces interventions gouvernementales:

□ Les syndicats sont traditionnellement en faveur de davantage de formation formelle conduisant à l'obtention de qualifications sanctionnées par des diplômes. Ils exercent des pressions pour que les salariés obtiennent des qualifications plus élevées d'entrée dans le monde du travail, une politique qui vient accentuer la différence (les revenus étant plus élevés) avec les travailleurs déjà en activité. Toutefois, la capacité des syndicats d'exercer une influence sur les politiques de formation varie d'un pays à l'autre. Par exemple, les syndicats britanniques ont été marqués pendant de nombreuses années par des conflits d'attribution et par des rivalités intersyndicales, et ont connu au cours des quinze dernières années un important déclin de leur pouvoir et de leur influence politiques. Tandis que les syndicats allemands d'après-guerre, pour prendre un exemple totalement différent, ont été exclusivement organisés sur des modèles industriels et ont été confrontés à moins de problèmes internes, et leur légitimité politique n'a pratiquement jamais été ébranlée: leur influence en matière de politique de formation a été par conséquent plus grande (Streeck et al, 1987, Clarke et al, 1994).

□ Les employeurs espèrent également tirer profit d'une intervention gouvernementale en matière de formation. Le financement public, qui s'effectue nécessairement sans guère de discernement, peut se substituer à une formation spécifique que les entreprises financeraient elles-mêmes en son absence. Les

employeurs assurant une formation générale sont souvent d'accord avec les prélèvements imposés aux industriels (comme l'obligation de dépense en matière de formation continue qui s'applique en France*), ou les dispositions rendant la prestation de formation obligatoire, afin d'équilibrer la charge des coûts de formation avec d'autres entreprises qui, en d'autres circonstances, se garderaient de telles dépenses. A cet égard, le soutien apporté par la Confédération de l'industrie britannique du Royaume-Uni (la principale association d'employeurs) à la formation obligatoire des jeunes travailleurs peut s'expliquer (Confederation of British Industry, 1993).

□ Les prestataires professionnels de formation (organisations du secteur privé ou public tirant leurs revenus de cours de formation professionnelle) plaident en faveur de davantage d'investissement en capital humain, qu'ils considèrent nécessaire. Les universitaires, tant enseignants que chercheurs, ont généralement accueilli à bras ouverts l'augmentation de l'investissement public en formation professionnelle: celui-ci a permis de leur assurer un financement, ainsi qu'à leurs institutions. Et nous avons vu les résultats d'activités de groupes d'intérêt commun classiques comme les Training and Enterprise Councils (organismes locaux de formation administrés par des employeurs) britanniques. Initialement conçus seulement comme un moyen plus efficace d'assurer la détermination de politiques de formation par le gouvernement, ils se sont rapidement attribués par eux-mêmes un intérêt politique puissant, exigeant une augmentation des dépenses gouvernementales allant bien au-delà de ce qui aurait été autorisé aux fonctionnaires lorsqu'ils appliquaient des plans de formation. En Allemagne, les syndicats et les associations d'employeurs, bien plus puissants qu'au Royaume-Uni, sont eux-mêmes des prestataires importants de services de formation, ce qui aide à répondre à la demande accrue de formation. De même, en France, les chambres de commerce sont d'importants prestataires de formation.

Là où de tels groupes d'intérêt sont les plus forts, dans une culture politique plus «corporatiste», nous pouvons nous attendre à ce que les gouvernements soient



plus incités à intervenir dans l'apport de formation et dans d'autres actions de politiques du marché du travail. Dans un texte bien connu, Calmfors et Driffill (1988) ont conçu un répertoire de centralisation des négociations collectives, qui peut servir d'indicateur plus général de l'influence des «partenaires sociaux» dans les processus de prises de décision (Clarke et al, 1994). Le classement d'un pays dans ce répertoire semble parfaitement correspondre à celui de ses dépenses consacrées à des actions prises dans le cadre de politiques du marché du travail, dont le financement d'une formation professionnelle (Shackleton et al, 1995).

Enfin, dans une période de taux de chômage élevé, l'appel à intervention en matière de formation professionnelle est particulièrement facile à discerner. Il est d'une nécessité vitale d'être vu comme «faisant quelque chose» qui puisse assurer à la fois une amélioration de la compétitivité à long terme et un allègement des problèmes à court terme. Il s'agit là d'une nécessité qui met d'accord la gauche et la droite. La formation professionnelle ne semble pas être sujette à controverse, ce qui n'est pas le cas d'autres politiques visant à réduire le chômage telles que des réformes du marché du travail (y compris les attaques envers les privilèges des syndicats, la réduction de la protection au travail et l'abolition des salaires minima) ou des réductions des prestations de sécurité sociale.

Ainsi, en examinant les politiques de formation gouvernementales, nous devons garder à l'esprit les intérêts particuliers que ces politiques peuvent servir. Plutôt que d'assumer que les décideurs ne sont que des interprètes passifs de l'intérêt public, nous devons regarder de très près les coalitions unies derrière ces initiatives en matière de formation. Nous devons aussi être conscients que l'importance de certains effets non désirés de l'intervention gouvernementale peut être minimisée par ceux qui sont les promoteurs de telles initiatives.

Formes d'intervention

L'intervention gouvernementale peut globalement prendre trois formes: apport direct de formation par des organismes

gouvernementaux, financement et réglementation.

□ Il existe une longue histoire d'apport direct de formation par l'Etat. Dans un sens, l'enseignement obligatoire gratuit (généralement 10 à 11 années dans l'Union européenne) que tous les pays développés offrent désormais à leurs enfants fait partie du «système de formation» d'un pays. Récemment, l'enseignement secondaire en particulier est devenu de plus en plus un enseignement orienté vers l'obtention d'un métier dans les pays de l'Union européenne - plus particulièrement en France et au Royaume-Uni (Shackleton et al, 1995). Outre l'enseignement formel, les gouvernements ont depuis longtemps assuré directement une formation à des groupes particuliers tels que les militaires démobilisés, les chômeurs et les handicapés. Cet apport de formation a considérablement augmenté dans la période de l'après-guerre, et en particulier dans les années 70 et 80. Les gouvernements sont aussi des employeurs importants par eux-mêmes, et en tant que tels prodiguent naturellement des formations de toute sorte. Les indications fournies par divers pays montrent que les fonctionnaires reçoivent généralement davantage de formation que leurs homologues du secteur privé (ibid). En fait, l'apport de formation par les gouvernements peut parfois fausser ou réduire la formation du secteur privé en la rendant, pour une grande part, superflue. Par exemple, les forces aériennes du Royaume-Uni, de la France et de l'Allemagne fournissent un grand nombre des pilotes qualifiés travaillant dans les secteurs de l'aviation civile de ces pays - et d'autres. Les hôpitaux publics offrent des postes d'internat aux jeunes médecins avant qu'ils ne pratiquent dans le secteur privé, tandis que les services juridiques des gouvernements sont l'une des principales sources de juristes.

□ Dans certains pays de l'Union européenne, il y a actuellement une tendance à remplacer l'apport direct de formation par un financement de cours de formation prodigués par des organismes externes. Il peut s'agir de financement direct, le gouvernement passant alors des contrats de formation avec des employeurs, des écoles ou d'autres organismes de formation. Mais certains pays (par exemple le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France)

«Ces mesures sont plutôt des moyens drastiques. Toute tentative de les utiliser peut aboutir à des échecs traduisant l'incapacité des gouvernements à contrebalancer les fractures supposées du marché.»

«En France, pour qu'une formation soit officiellement admise au titre de l'obligation de dépense en matière de formation continue, il doit s'agir d'une formation hors de l'entreprise, en dépit de la sagesse plus conventionnelle qui reconnaît l'importance de la formation sur le lieu de travail.»



«Quelles que soient les réserves que les gouvernements puissent avoir au sujet des autres interventions en matière de formation, il est difficile de critiquer des actions visant à faire quelque chose pour aider les chômeurs à améliorer leurs perspectives.»

attachent de plus en plus d'intérêt à l'attribution de fonds ou de crédits à des particuliers qui peuvent alors choisir entre des organismes de formation concurrents en comparant leurs tarifs. Un tel apport de formation dans les conditions normales du commerce est de plus en plus encouragé en raison des problèmes de motivation de ceux qui prodiguent la formation - des fonctionnaires du gouvernement. Le financement peut aussi être assuré directement sous forme de subventions telles que des aménagements fiscaux accordés aux organismes de formation, ou aux particuliers suivant une formation. Un danger de toutes ces formes de subventions est qu'elles aboutissent au financement de davantage de formation qu'il n'aurait été nécessaire. Dans le cas de subventions à des particuliers, les conséquences de leur répartition sont souvent contraires aux objectifs. Il est maintenant bien connu que les subventions à l'enseignement supérieur profitent de manière disproportionnée aux enfants les plus privilégiés; mais il est peut-être moins bien compris qu'il en est de même pour un grand nombre des possibilités de formation.

□ Les gouvernements influencent également l'apport de formation professionnelle par la réglementation de l'économie. Ils peuvent agir ainsi délibérément en exigeant que seuls les professionnels dûment qualifiés et inscrits au registre de leur profession puissent pratiquer un commerce ou une profession. De telles exigences, presque universelles pour ce qui concerne les professions de haut niveau comme les carrières juridiques et médicales, sont parfois (comme en Allemagne) étendues bien au delà. La justification qui en est donnée est qu'il convient de protéger le public contre l'incompétence ou la malversation: mais en pratique ces exigences ont surtout pour effet de protéger les professionnels dûment inscrits contre les concurrents extérieurs. La législation exige aussi parfois des employeurs qu'ils assurent la formation des jeunes travailleurs ou qu'ils leur accordent des journées de congé pour suivre des cours à l'extérieur, ou encore qu'ils consacrent en formation un pourcentage donné de leur chiffre d'affaires ou des charges salariales. Elle peut aussi exiger, ou permettre, une imposition de prélèvements aux employeurs pour une formation en industrie. Mais une manière moins évidente

dont les gouvernements exercent leur influence est que, en adoptant des réglementations ayant d'autres objectifs, par exemple des lois relatives aux taxes sur la santé et la sécurité, ils créent un «besoin» de formation. D'autre part, certaines réglementations tendent à diminuer l'apport de formation professionnelle. Un exemple peut être la législation sur le marché du travail - lois sur le salaire minimum ou sur l'égalité de traitement - qui empêchent les salaires de tomber en dessous d'un niveau pouvant permettre aux salariés de financer leur propre formation par une diminution de leur revenu (Polachek et Siebert, 1993).

Echec des initiatives gouvernementales?

Ces mesures sont plutôt des moyens drastiques. Toute tentative de les utiliser peut aboutir à des échecs traduisant l'incapacité des gouvernements à contrebalancer les fractures supposées du marché. Cette section examine quelques-uns des problèmes liés à deux formes d'intervention - système de taxes pour financer la formation, et actions de recyclage financées par les gouvernements en faveur des chômeurs.

Les systèmes de taxation exigent qu'un minimum de dépense - 1,5% de la masse salariale en France - soit consacré à la formation. Ceux qui dépensent moins paient une redevance nette. L'un des problèmes qui se pose est de définir les dépenses de formation selon le type d'activités susceptibles d'améliorer les perspectives de productivité et/ou les revenus. Ceci amène les gouvernements à fixer des règles arbitraires sur le type de formation pouvant être officiellement reconnue. En France, pour qu'une formation soit officiellement admise au titre de l'obligation de dépense en matière de formation continue, il doit s'agir d'une formation hors de l'entreprise, en dépit de la sagesse plus conventionnelle qui reconnaît l'importance de la formation sur le lieu de travail. De même, des règles arbitraires ont conduit à ce que les taxes visant à soutenir les organismes sectoriels de formation industrielle (Industrial Training Boards) au Royaume-Uni dans les années 60 et 70 ont en réalité pénalisé les petites entreprises qui ne pouvaient pas se per-



mettre d'envoyer leurs travailleurs suivre une formation hors de l'entreprise.

Un second problème posé par des taxes basées sur un pourcentage donné des charges salariales ou du chiffre d'affaires est que ce système a bien peu de justification en termes de raisonnement économique. Quelle que soit la vigueur de leur engagement en faveur du développement de la formation professionnelle, les entreprises agissant rationnellement en termes économiques préféreront dépenser des proportions diverses de leur revenu dans l'investissement en capital humain, tout comme elles le font dans l'investissement en bâtiments et en machines. Le montant dépensé par une entreprise dépend d'une variété de facteurs, notamment du stade auquel se trouve le cycle des produits ou des procédés de fabrication, (lorsque de nouveaux produits ou de nouveaux procédés sont lancés, les besoins de formation sont plus grands qu'à un stade ultérieur du cycle), de la technologie utilisée, du secteur professionnel, de l'importance de l'entreprise et du niveau de concurrence. Les exigences de dépenses dépendent aussi de la nature de la main-d'oeuvre; de sa structure d'âge, de ses niveaux d'éducation de base et du type de tâches qui lui sont confiées.

En raison de la diversité de ces exigences, aucun système commun d'apport de formation n'est approprié pour toutes les entreprises. Ceux qui critiquent les systèmes de taxation prétendent que l'exigence de dépenser des montants arbitraires incite au gaspillage. Ils avancent qu'en pratique, les taxes ne frappent que les petites entreprises (les grandes entreprises consacrent de toute façon des sommes plus importantes à la formation professionnelle que les montants requis) et tendent ainsi à freiner la concurrence.

Une autre forme commune d'intervention - omniprésente dans les années 80 et 90 - est celle des actions gouvernementales de formation ou de recyclage des travailleurs au chômage. Quelles que soient les réserves que les gouvernements peuvent avoir au sujet des autres interventions en matière de formation, il est difficile de critiquer des actions visant à faire quelque chose pour aider les chômeurs à améliorer leurs perspectives. Il existe maintenant toute une littérature sur ces

types d'actions (voir, par exemple, OCDE, 1993, chapitre 2; Lange et Shackleton, 1994; Calmfors et Skedinger, 1995). Sans prétendre faire le tour de la bibliographie afférente, trois observations s'imposent.

□ Tout d'abord, des problèmes de motivation se posent pour les actions de formation en cours. Devant la nécessité de motiver les prestataires de formation, les gouvernements jugent généralement l'efficacité d'une formation selon des indicateurs de performance tels que le coût par stagiaire, le nombre de qualifications obtenues, et le nombre de personnes qui réussissent à trouver du travail dès l'issue de leurs cours de formation. Une telle méthode peut amener à adopter un comportement opportuniste qui, parfois, peut même devenir frauduleux. En avril 1994, un programme de l'émission Panorama de la chaîne de télévision BBC a montré que certains entrepreneurs avisés avaient arrangé à l'avance des emplois pour des individus qui bénéficiaient d'actions de formation financées par le Gouvernement du Royaume-Uni: le bénéfice par «placement» réussi était alors partagé avec les employeurs. De tels indicateurs de performance peuvent aussi amener des administrateurs honnêtes à choisir les formes les moins onéreuses de formation plutôt que celles qui conviendraient le mieux (par exemple, formation à la vente au détail plutôt qu'à la conception de projets), et les qualifications les plus basses (qui ont davantage de chances de succès) de préférence aux plus élevées. Lorsque les prestataires de formation choisissent les personnes qu'ils vont former, il y a aussi un risque de «favoritisme» - on choisit de préférence les personnes qui auront le plus de chances d'obtenir un travail en raison de leur âge, de leur sexe, de leur origine ethnique, de leur niveau d'éducation, de leur expérience passée ou de leurs motivations (Anderson, Burkhauser et Raymond, 1993). Dans la mesure où de nombreux stagiaires parviendront, avec le temps, à trouver de toute façon un travail, la «valeur ajoutée» par la formation peut être ainsi limitée - et les personnes les plus difficiles à placer se retrouveront alors toujours en queue de liste des demandeurs d'emploi.

□ Deuxièmement, il est bien connu que les actions de formation incitées par les gouvernements ont des effets secondaires

«(...) les politiques poursuivies par les gouvernements européens peuvent avoir des effets secondaires contraires à leurs objectifs.»



«Une certaine intervention des gouvernements en matière de formation peut être inévitable et souhaitable, mais celle-ci ne doit pas exclure une évaluation mesurée et objective des initiatives politiques actuelles et à venir.»

de déplacement des problèmes. Ces effets peuvent être des diminutions d'offres d'emplois pour un groupe de travailleurs tandis que les perspectives d'emploi sont renforcées pour d'autres. Il a été remarqué, par exemple, que des actions de recyclage en faveur des chômeurs de longue durée en Allemagne de l'Est permettent à ceux-ci de remplir les conditions pour obtenir des emplois qui, sinon, seraient revenus à des chômeurs de courte durée; ces derniers deviennent donc à leur tour des chômeurs de longue durée et les résultats sont par conséquent bien maigres en termes de gain net du nombre d'emplois pourvus (Lange, 1993). Des études sur le Youth Training Scheme, désormais appelé Youth Training (plan de formation des jeunes sans emploi) au Royaume-Uni ont également révélé qu'il conduisait à une variation importante par rapport aux objectifs (Deakin et Pratten, 1987; Chapman et Tooze, 1987; Begg, Blake et Deakin, 1991; OCDE, 1993, chapitre 3). Il convient d'insister sur le fait que l'impact global de telles actions ne peut pas être jugé par la proportion de participants qui obtiennent des emplois à la suite de leur formation.

□ Enfin, un troisième point concerne l'impact macro-économique du recyclage des chômeurs, bien plus difficile à mesurer qu'il ne semblerait à première vue. Puisque les programmes de formation facilitent la relation entre demandeurs d'emploi et vacances de postes, ou améliorent l'efficacité de la recherche d'emploi, on devrait pouvoir approcher d'une situation de plein emploi. Or une conséquence de la multiplicité de ce type d'actions (qui supposent généralement le paiement aux ex-chômeurs en stage d'indemnités plus élevées que celles auxquelles ils auraient pu prétendre en d'autres circonstances) est de réduire le coût perçu du chômage pour ceux qui sont en activité. Cette situation peut conduire à une politique moins stricte des syndicats quant à la fixation des salaires, à des revenus plus élevés et, par voie de conséquence, à une diminution des emplois à pourvoir. Ce danger est d'autant plus grand que les programmes de formation sont moins ciblés et que les indemnités sont plus élevées pour ceux qui bénéficient de ces actions. La Suède a été l'un des pays où le recyclage a été largement répandu, et où des indemnités ont été abondamment payées. Une étude expérimentale menée par Lars Calmfors et di-

vers collaborateurs (Calmfors, 1994; Calmfors et Forslund, 1991; Calmfors et Skedinger, 1995; Calmfors et Lang, 1995) a révélé que de telles politiques peuvent ne pas avoir du tout l'effet désiré de réduction du chômage global.

L'incidence politique de ce dernier point est, toutefois, difficile à maîtriser totalement. Il semble que l'on ne devrait offrir des possibilités de recyclage qu'aux chômeurs de longue durée. C'est sans doute ce qu'il faudrait faire si l'on cherche à réduire le taux global de chômage en introduisant une plus grande limitation des salaires. Mais du point de vue du travailleur se retrouvant sans emploi, le plus tôt il bénéficiera d'un recyclage efficace, le mieux ce sera. S'il doit attendre dans une situation de pauvreté et de désespoir croissants avant de pouvoir éventuellement prétendre à une formation, ses chances d'obtenir un nouvel emploi seront bien moins grandes. En outre, une limitation stricte des possibilités de recyclage aux chômeurs de longue durée aura pour conséquence la formation de plus en plus de «ghettos» d'exclus du marché du travail, que les employeurs ne seront pas incités à engager. Une telle restriction peut même aggraver le sort des chômeurs de longue durée. Il ne s'agit certes pas d'un moyen indolore de parer aux déficiences des programmes de recyclage.

Conclusion

Cet article a examiné avec un point de vue critique un certain nombre des propositions émises dans le cadre du débat actuel sur la formation professionnelle dans l'Union européenne. Il a été avancé que les fractures du marché ne sont peut être pas répandues, et que, par voie de conséquence, une intervention efficace des gouvernements est moins justifiée que certains l'ont prétendu. En outre, il apparaît à plusieurs égards que, même lorsqu'il semble exister une raison légitime d'interventionnisme, les politiques poursuivies par les gouvernements européens peuvent avoir des effets secondaires contraires à leurs objectifs. Même lorsqu'elles semblent couronnées de succès (par exemple en ayant permis à des personnes recyclées de trouver du travail), leur effet global sur le marché du travail est parfois beaucoup moins évident. Une autre conclusion est



peut-être qu'une politique gouvernementale de formation ne peut pas être détachée des autres aspects des politiques du marché du travail - en particulier lorsque nous essayons de concevoir des programmes visant à améliorer la position des chômeurs ou d'augmenter l'accès des groupes désavantagés au monde du travail. Il faut se souvenir que les systèmes de protection sociale, les législations sur le salaire minimum et sur la protection du travail, et les organismes de relations industrielles ont tous pour effet d'encourager la formation professionnelle.

Le CEDEFOP joue un rôle important en ce qu'il fournit toute une documentation sur les systèmes de formation existant au sein de l'Union européenne, et en ce qu'il dif-

fuse les informations relative aux initiatives politiques. Ce rôle doit se poursuivre, car nous avons tous beaucoup à apprendre et cette collecte de l'information entraîne des économies d'importance suffisante pour plaider en faveur de la centralisation par un organisme de ce type. Mais en voulant promouvoir l'intérêt envers la formation professionnelle parmi les pays membres, il ne faudrait pas tomber dans le piège de la promotion excessive, ou assumer que les gouvernements savent toujours mieux ce qu'il faut faire que le secteur privé. Une certaine intervention des gouvernements en matière de formation peut être inévitable et souhaitable, mais celle-ci ne doit pas exclure une évaluation mesurée et objective des initiatives politiques actuelles et à venir.

Bibliographie

- Anderson, K. H., Burkhauser, R. V. et Raymond, J. E.** (1993), «The effect of Creaming on Placement Rates under the Job Training Partnership Act», *Industrial and Labour Relations Review*, 46, 4 613-24.
- Becker, G. S.** (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, New York: Columbia University Press.
- Begg, I. G., Blake, A. P. et Deakin, B. M.** (1991), «YTS and the Labour Market», *British Journal of Industrial Relations*, juin, 223-36.
- Brown, C.** (1991), «An institutional model of training», document présenté lors de la conférence internationale sur les aspects économiques de la formation (International Conference on the Economics of Training), Cardiff Business School, septembre.
- Buchanan, J., Tollinson, T. D. et Tullock, G.** (1980), *Toward a Theory of the Rent-seeking Society*, College Station: Texas A et M Press.
- Buchanan, J. et Tullock, G.** (1962), *The Calculus of Consent*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burton, J.** (1983), *Picking Losers...?*, Hobart Paper No 104, Londres: Institute of Economic Affairs.
- Calmfors, L.** (1994), «Active Labour Market Policy and Unemployment - A Framework for the Analysis of Crucial Design Features» *Economic Studies* 22, OCDE.
- Calmfors, L. et Driffill, J.** (1988), «Bargaining structure, corporatism and macroeconomic performance», *Economic Policy* 6, avril, 13-61.
- Calmfors, L. et Forslund, A.** (1991), «Real-wage determination and labour-market policies: the Swedish experience», *Economic Journal* 101.
- Calmfors, L. et Lang, H.** (1995), «Macroeconomic Effects of Active Labour Market Policies in a Union Wage-setting model», *Economic Journal* 10, 601-619.
- Calmfors, L. et Skedinger, P.** (1995), «Does Active Labour-market Policy Increase Unemployment? Theoretical Considerations and Some Empirical Evidence from Sweden», *Oxford Review of Economic Policy* 11, 91-109.
- Chapman, P. G.** (1993), *The Economics of Training*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Chapman, P. G. et Tooze, M. J.** (1994), «Some Economic Implications of the Youth Training Scheme», *Royal Bank of Scotland Review*, septembre, 14-23.
- Clarke, L., Lange, T., Shackleton, J. R. et Walsh, S.** (1994), «The Political Economy of Training: Should Britain Try to Emulate Germany?», *The Political Quarterly*, 65, 1, 74-92.
- Confederation of British Industry** (1993), *Routtes for Success. Careership: a strategy for all 16-19 year old learning*, Londres.
- Deakin, B. M. et Pratten, C. F.** (1987), «Economic Effects of YTS», *Employment Gazette*, octobre.
- Department of Employment** (1989), *Training in Britain: A Survey of Funding, Activity and Aptitudes* (4 volumes), Londres: HMSO.
- Dolton, P.** (1993), «The Economics of Youth Training in Britain», *Economic Journal* 103, 420, 1261-1278.
- Finigold, D. et Soskice, D.** (1988), «The failure of training in Britain: analysis and prescription», *Oxford Review of Economic Policy*, 4 (1), 1-13.
- Grubb, D.** (1994), «Direct and indirect effects of active labour market policies in OECD Countries», in Barrell, R. (ed), *The UK Labour Market: Comparative aspects and institutional developments*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lange, T.** (1993), «Training for Economic Transformation: The Labour Market in Eastern Germany», *British Review of Economic Issues*, 15, 37, 145-168.
- Lange, T. et Shackleton, J. R.** (1994), «A Critical Assessment of Active Labour Market Policies», document présenté à la conférence annuelle de l'association européenne des économistes du travail (European Association of Labour Economists), Varsovie, septembre.
- Leonard, J. S. et Van Audenrode, M.** (1993), «Corporatism run amok: job stability and industrial policy in Belgium and the United States», *Economic Policy*, octobre, 355-400.
- Lindley, R. M.** (1991), «Interactions in the markets for education, training and labour: a European perspective on intermediate skills», in P. Ryan (ed), *International Comparisons of Vocational Education And Training for Intermediate Skills*, Londres: Falmer Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1989), *Employment Outlook*, Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1993), *Employment Outlook*, Paris.
- Polachek, S. W. et Siebert, W. S.** (1993), *The Economics of Earnings*, Cambridge: Cambridge Economic Press.
- Rainbird, H. et Maguire, M.** (1993), «When corporate need supersedes employee development», *Personnel Management*, février, 34-37.
- Shackleton, J. R. avec Clarke, L., Lange, T. et Walsh, S.** (1995), *Training for Employment in Western Europe and the United States*, Aldershot: Edward Elgar.
- Sicherman, N.** (1991), «Overeducation' in the labour market», *Journal of Labor Economics*, avril, 101-22.
- Stigler, G. J.** (1971), «The Theory of Economic Regulation», *Bell Journal of Economics* 2, 1.
- Streeck, W., Hilbert, J., van Kevelaer, K.-H., Maier, F., Weber, H.** (1987), *The Role of the Social Partners in Vocational Training in the Federal Republic of Germany*, Berlin: CEDEFOP.



Helmut Pütz

Représentant permanent du Président de l'Institut fédéral pour la formation professionnelle (Berlin), dont il dirige en outre le département de recherche. Ancien responsable de la programmation de la formation professionnelle au ministère fédéral de la Formation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie (Bonn).



La qualification professionnelle des jeunes «en difficulté d'apprentissage» en Allemagne

Il existe un lien étroit entre:

1. les jeunes adultes sans formation, qui, dans le passé, n'ont acquis aucune qualification professionnelle et

2. les jeunes défavorisés qui, ayant abandonné l'école, doivent déjà affronter la perspective de rester sans profession tout au long de leur vie.

Ces deux groupes doivent faire l'objet d'une attention et d'un soutien particuliers. L'utilisation de l'apprentissage en entreprise comme élément spécifique d'une formation professionnelle non initiale peut constituer une méthode très efficace afin de permettre aux jeunes adultes sans formation d'acquérir une qualification professionnelle. En revanche, pour les jeunes ayant abandonné l'école et qui risquent de devenir des «jeunes défavorisés», il est nécessaire de développer des mesures préventives plus efficaces en matière de formation professionnelle.

La qualification professionnelle doit être considérée comme la condition essentielle de l'accès à une activité professionnelle porteuse d'avenir et satisfaisante, tel est l'avis de l'unité de recherche «Intégration et réintégration dans la vie professionnelle» de l'Institut fédéral pour la formation professionnelle (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB). Cela signifie que la formation initiale et continue doit tenir compte de l'évolution des exigences professionnelles, et que des qualifications susceptibles d'être valorisées à long terme doivent être développées. A cet effet, il convient de mettre en oeuvre des programmes de promotion financés par l'Etat et de fournir des outils pédagogiques adaptés à la formation professionnelle sur le terrain; les formateurs doivent en outre avoir la possibilité de se qualifier.

La promotion des jeunes défavorisés selon le paragraphe 40c de la Loi sur la promotion du travail (Arbeitsförderungsgesetz, AFG)

Les personnes en formation confrontées à des difficultés d'apprentissage et/ou à des problèmes sociaux nécessitent un soutien spécifique pour accéder à une formation, la poursuivre et la réussir. En Allemagne, ce soutien est assuré au titre du paragraphe 40c de la Loi sur la promotion du travail, qui encourage tant la formation en entreprise assortie de mesures d'accompagnement que la formation professionnelle externe.

L'introduction en 1994 d'un nouvel alinéa 2a au paragraphe 40c de la Loi sur la promotion du travail permet désormais aux personnes qui, au titre du paragraphe 40c alinéa 2 de la Loi ci-dessus, effectuent une formation externe, de continuer à bénéficier d'une assistance sociopédagogique lorsque cette dernière conditionne l'obtention ou la conservation d'un contrat de travail. Cette nouvelle disposition vise à garantir la poursuite d'un soutien spécifique nécessaire afin de supprimer les obstacles auxquels sont confrontés les jeunes défavorisés lorsqu'ils franchissent le passage séparant le centre de formation externe de la vie professionnelle. Elle est en outre destinée à lutter contre le risque de chômage et les préjudices que ce dernier entraîne en termes d'évolution professionnelle ou personnelle, et que doivent affronter une partie des jeunes défavorisés, même lorsque ceux-ci ont obtenu leur certificat de fin de formation.

La mission de la formation professionnelle: l'intégration

Le terme «intégration» désigne ici un processus ou une situation ouvrant l'accès aux positions sociales élevées («*Statuslinien*»). Dans une société en pleine mutation et ouverte, le problème de l'intégration ne sera, en tant que tel, jamais résolu. Ainsi, de la même manière que les positions sociales élevées évoluent, les possibilités d'y accéder changent également. De ce fait, les questions d'intégration et de réintégration dans la vie professionnelle doivent faire l'objet d'une distinction en fonction:



❑ du «niveau» auquel l'accès aux positions sociales élevées est coupé (par ex. 1er seuil: passage école - formation, 2ème seuil: formation - activité professionnelle, congé parental);

❑ des groupes concernés par cette coupure;

❑ des causes de cette coupure, ainsi que

❑ des actions et des projets visant à remédier à ces insuffisances.

Sur le fond, toute coupure porte atteinte au droit fondamental du libre développement de la personnalité (ainsi qu'à d'autres droits fondamentaux) et entraîne un gaspillage des talents potentiels. Tout particulièrement dans un pays comme l'Allemagne, qui est pauvre en matières premières, la qualification, qui représente la meilleure chance pour un individu d'accéder au bien-être, fait donc l'objet d'une politique spécifique ainsi que de recherches.

L'expérience acquise par l'Institut fédéral pour la formation professionnelle démontre que la capacité d'intégration/réintégration du système de formation professionnelle est confrontée à certaines limites lorsque ce dernier ne parvient pas à s'adapter à la diversité des exigences et des besoins de qualification des destinataires en renforçant la différenciation de l'offre de formation. Dans notre travail, nous sommes de plus en plus confrontés au problème suivant: comment accroître la flexibilité et la différenciation des types de formation afin d'atteindre également certains groupes de personnes n'ayant aucune formation?

Il a été démontré que, même en cas d'augmentation du nombre de places dans les centres de formation, les jeunes, et tout particulièrement ceux d'entre eux qui ont quitté l'école sans certificat ou qui proviennent d'établissements spécialisés, sont confrontés à des difficultés supplémentaires lors de leur passage de l'école vers une formation en entreprise (1er seuil). De même, les problèmes suscités par le passage de la formation professionnelle vers la vie active (2ème seuil) n'ont aucunement disparu. Dans les anciens «Länder» (ex-Allemagne de l'Ouest), ces problèmes sont certes moins dramatiques qu'au dé-

Tableau 1: Le problème/Les chiffres

En Allemagne

total des personnes sans qualification professionnelle (par an)	= env. 13 % d'une classe d'âge	= env. 130.000
dont (estimations)		
❑ jeunes défavorisés		= env. 90.000
- jeunes n'ayant pas entamé de formation (env. 60.000)		
- jeunes ayant interrompu une formation au sein du système «dual» (env. 30.000)		
❑ individus pouvant difficilement suivre une formation		= env. 20.000
❑ jeune ayant interrompu une formation au sein d'un établissement d'enseignement supérieur		= env. 20.000

but des années 80, tout au moins du point de vue quantitatif, mais cela n'exclut pas des écarts qualitatifs entre la formation et l'emploi. C'est la raison pour laquelle ces problèmes se posent avec une telle gravité dans les nouveaux «Länder» (ex-RDA).

L'importance - croissante - des questions de l'attractivité et de qualité de la formation professionnelle s'amplifiera au cours des prochaines années. La qualité du système «dual» se mesure également à sa capacité d'intégrer les jeunes défavorisés. Une insertion professionnelle durable suppose que la formation dispensée intègre certaines exigences professionnelles nouvelles. Dans ce domaine, les professions réglementées, récemment réformées, montrent l'exemple. Les jeunes défavorisés ne doivent pas être exclus des formations qui débouchent sur ces professions, car cela conduirait alors à leur fermer l'accès à des pans entiers du secteur commercial et technico-industriel, réduisant ainsi leurs chances d'intégration à long terme. Le problème de la formation des jeunes défavorisés à des professions qualifiées réside moins dans la nature du groupe qu'ils constituent que dans le défi constitué par le développement de modèles de qualification adaptés.

De la même manière, les problèmes liés à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle par la formation continue, le recyclage, le perfectionnement professionnel n'ont à ce jour pas été résolus d'une manière satisfaisante, en dépit des nombreuses initiatives prises dans ce domaine. Ils ont été au contraire aggravés par le taux élevé de chômage et par l'afflux

«(...) dans un pays comme l'Allemagne (...), la qualification, qui représente la meilleure chance pour un individu d'accéder au bien-être, fait l'objet d'une politique spécifique ainsi que de recherches.»

«Dans notre travail, nous sommes de plus en plus confrontés au problème suivant: comment accroître la flexibilité et la différenciation des types de formation afin d'atteindre également certains groupes de personnes n'ayant aucune formation?»



massif de rapatriés de souche allemande ainsi que par les mouvements migratoires de l'ex-RDA vers l'Ouest de l'Allemagne. Les risques de chômage sont tout particulièrement aggravés pour ceux qui, en raison de la pénurie de places d'apprentissage qu'a connu l'Allemagne, n'ont acquis aucune formation. Ces jeunes adultes, âgés de 18 à 25 ans, sont plus fortement exposés au chômage en raison de la tendance à la baisse du nombre de places accessibles aux personnes sans qualification reconnue («Nicht Formal Qualifizierte»). En ce qui concerne la situation des «Länder» de l'Est de l'Allema-

gne, force est de constater que les disparités y sont encore beaucoup plus prononcées, et sont révélatrices d'une structure économique caractérisée d'une part par des campagnes massives de licenciements, et d'autre part par une restructuration qualitative.

Mesures de formation: nombre de bénéficiaires et budget

Dans le cadre du soutien à la formation professionnelle des personnes défavorisées (paragraphe 40c de la Loi sur la promotion du travail), environ 49200 nouvelles personnes (53000 en 1993) ont bénéficié de mesures de soutien dans l'ensemble des anciens «Länder», parmi lesquelles 34 % de jeunes filles et de jeunes femmes (contre 32 % en 1993). 42800 personnes en formation ont bénéficié de mesures d'accompagnement. 6400 d'entre elles ont entrepris une formation professionnelle dans un centre. 22 % des personnes ayant bénéficié d'un soutien (soit 10900) étaient des jeunes étrangers et des jeunes adultes. 21% des bénéficiaires des mesures d'accompagnement à la formation étaient des étrangers (soit 9000). Ces derniers représentaient 29 % (soit 1900 personnes) des bénéficiaires d'une formation externe.

En 1994 dans les anciens «Länder», 3300 personnes ont effectué une formation inter-entreprises, et 3000 d'entre eux ont obtenu un certificat. Dans les nouveaux «Länder», au cours de la même année, des actions de promotion ont été engagées pour environ 19100 nouvelles personnes (contre 15100 en 1993). Les jeunes filles et les jeunes femmes y étaient associées à hauteur de 29 % (contre 33 % en 1993). En 1994, 10200 jeunes ont bénéficié de mesures d'accompagnement à la formation (8800 en 1993), et 8900 jeunes ont entrepris une formation professionnelle externe (6300 en 1993).

Les dépenses engagées au titre du paragraphe 40c de la Loi sur la promotion du travail pour le soutien des personnes défavorisées en cours de formation professionnelle se sont élevées à 845 millions de marks en 1993 (1992: 660 millions de marks).

Tableau 2:

Les actions de l'Etat en faveur des jeunes défavorisés ont pour objectif de permettre aux personnes en cours de formation qui, en raison de difficultés scolaires ou de problèmes sociaux, nécessitent une aide spécifique, d'accéder, de poursuivre et de réussir une formation professionnelle grâce à des mesures d'accompagnement ou à une formation professionnelle externe. Ces actions doivent prendre en considération la situation particulière de la personne en formation, notamment en proposant des mesures de soutien visant à combler les lacunes linguistiques ou générales, ainsi qu'en assurant un suivi sociopédagogique. La priorité est donnée aux mesures d'accompagnement à la formation.

Groupes cibles pouvant bénéficier de ce soutien

L'Institut fédéral du travail propose des mesures d'accompagnement à la formation professionnelle aux groupes de personnes ci-dessous qui, sans cette action, n'auraient pas accès à une formation ou qui risquent d'interrompre une formation déjà entamée:

1. les personnes en formation de nationalité étrangère,
2. les personnes en formation de nationalité allemande, tout particulièrement ceux qui ont quitté l'école secondaire sans obtenir de certificat ou ceux qui ont quitté un établissement destiné aux élèves en difficulté d'apprentissage (établissement spécialisés),
3. les personnes en formation de nationalité allemande et défavorisées, sans considération de leur niveau de formation scolaire initiale, tout particulièrement:
 - les jeunes qui souffrent d'un trouble du comportement constaté par un psychologue,
 - les personnes dyslexiques,
 - les jeunes qui ont bénéficié - ou qui bénéficieront - d'un soutien éducatif au titre de la Loi sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG) et qui, dans le cadre de cette loi, n'ont pas bénéficié d'une formation au sein d'un foyer,
 - les jeunes anciens toxicomanes,
 - les jeunes ayant purgé une peine de prison,
 - les jeunes détenus pour lesquels une action débouche sur une formation professionnelle dont la poursuite entraîne une remise ou une suspension de peine, ainsi que
 - les émigrants de souche allemande ayant des problèmes de langue.
4. les personnes en formation dont on sait, soit grâce à l'expérience acquise sur le déroulement des formations, soit parce que ces personnes sont confrontées à des problèmes sociaux, que leur formation en entreprise risque d'échouer si elle n'est pas assortie de mesures d'accompagnement.



Outre les instruments de promotion prévus aux paragraphes 40 à 40c (alinéas 1 à 3) de la Loi sur la promotion du travail, les nouveaux «Länder» ont bénéficié de dispositions visant à promouvoir la formation professionnelle externe au cours de la période transitoire allant jusqu'en 1992/93, en vertu du paragraphe 40c alinéa 4 de la Loi sur la promotion du travail/RDA (Arbeitsförderungsgesetz, AFG/DDR) du 22 juin 1990. A la fin du mois de décembre 1994, environ 14400 jeunes qui, en raison de la mauvaise situation régnant sur le marché de la formation, n'avaient trouvé aucune place de formation en entreprise, ou qui, pour cause de faillite ou de cessation d'activité de leur entreprise, avaient perdu leur place, suivaient encore une formation dans un centre au titre du paragraphe 40c alinéa 4 de la Loi sur la promotion du travail/RDA.

S'inspirer des expériences sur le terrain

Au cours des années passées, certaines solutions ont été recherchées et appliquées en vue de l'insertion professionnelle des jeunes. Ces actions, qui ont été mises en oeuvre sur une large échelle, reposent pour l'essentiel sur les éléments suivants: mesures de préparation à la vie professionnelle, formation externe, mesures d'accompagnement à la formation. Sur ce point, ce n'est plus l'intégration qui figure en tant que problème au centre des préoccupations, mais bien la définition du dispositif de formation ainsi que son développement. Cette question revêt une importance accrue car les centres de formation externe connaissent un essor considérable dans les nouveaux «Länder», et ce sans que leurs dispositifs s'adressent prioritairement aux jeunes défavorisés, mais bien à l'ensemble de ceux qui, indépendamment de leur niveau initial de formation, doivent être inscrits parce qu'ils ne trouvent aucune place d'apprentissage en entreprise. Cela signifie qu'il est nécessaire de concentrer davantage les recherches sur la manière dont il faut garantir la compatibilité des actions concrètes avec la réalité. Il importe également de garantir que la formation débouche sur des professions porteuses d'avenir. En outre, la nécessité d'opérer une différenciation interne est aujourd'hui renforcée, ce qui, en outre, constitue depuis peu une

exigence applicable à l'ensemble de la formation professionnelle.

Le principe de la différenciation

La performance et le développement du système «dual» sont en grande partie conditionnés par sa capacité à prendre en compte l'hétérogénéité du groupe que constituent les jeunes. Cela signifie que ce système doit, d'une part, assurer l'insertion professionnelle des jeunes qui, parce qu'ils souffrent d'un handicap ou sont défavorisés, peuvent difficilement être intégrés dans une formation ou dans la vie professionnelle, et d'autre part, favoriser l'accès des jeunes à la formation «duale», en assurant une meilleure évaluation de leurs compétences professionnelles ainsi qu'une meilleure identification de leurs perspectives professionnelles, pourraient entreprendre une formation «duale». C'est à ce niveau que le principe de la différenciation interne révèle son utilité. La différenciation interne ne doit pas être confondue avec la détermination du niveau d'étude (par ex. «formation de niveau primaire» pour les personnes défavorisées). La différenciation s'applique au contenu et à la forme des dispositifs de formation, des méthodes pédagogiques et d'apprentissage tout en garantissant une norme minimale pour tous et en visant à apporter un soutien individuel optimal; de ce fait, son contenu s'apparente davantage à une individualisation (par ex. afin de permettre à une personne d'une part de combler ses lacunes, et d'autre part d'acquérir une qualification supplémentaire). L'exigence d'individualisation ne peut en conséquence se limiter à la partie de la formation effectuée sur le terrain: l'école professionnelle a également un rôle important à jouer. A cet égard, le choix de la méthode d'individualisation/différenciation interne au moyen d'offres ciblées à destination des diverses structures d'apprentissage est crucial. Le principe de la différenciation devrait être également appliqué aux théories et aux actions concernant la requalification des chômeurs et des jeunes adultes sans qualification professionnelle et exposés au chômage. L'expérience acquise jusqu'ici sur la situation de ces groupes de personnes indique qu'il faut chercher à établir un lien

Ce n'est plus l'intégration des individus qui figure en tant que problème au premier plan de la discussion et des préoccupations, mais plutôt la définition du dispositif de formation ainsi que son développement.

«La performance et le développement du système «dual» sont en grande partie conditionnés par sa capacité à prendre en compte l'hétérogénéité du groupe que constituent les jeunes.»

«L'exigence d'individualisation ne peut en conséquence se limiter à la partie de la formation effectuée sur le terrain: l'école professionnelle a également un rôle important à jouer.»



«En dépit de la multitude d'études et d'actions spécifiques entreprises, il n'existe encore aucun projet global visant à apporter une réponse à cette question.»

entre le travail et l'apprentissage ainsi qu'à définir des étapes progressives de qualification.

Il existe un lien étroit entre les jeunes adultes sans formation, qui, dans le passé, n'ont acquis aucune qualification professionnelle et les jeunes défavorisés qui, ayant abandonné l'école, doivent déjà affronter la perspective de rester toute leur vie sans profession et sans sécurité sociale. Ces deux groupes doivent faire l'objet d'une attention et d'un soutien particuliers. Alors que l'utilisation de l'apprentissage sur le lieu de travail comme élément spécifique d'une formation professionnelle non initiale peut constituer une méthode très efficace afin de permettre aux jeunes adultes sans formation d'ac-

quérir une qualification professionnelle, en revanche, pour les jeunes ayant quitté l'école et qui risquent de devenir des «jeunes défavorisés», il est nécessaire de développer des mesures préventives plus efficaces en matière de formation professionnelle, en premier lieu afin d'éviter les abandons.

Promotion de la formation professionnelle des personnes défavorisées de 1991 à 1994

Les problèmes liés à la qualification professionnelle des deux groupes-cibles sont

Tableau 3: Effectifs des jeunes défavorisés ayant bénéficié d'une promotion

	Anciens «Länder»				Nouveaux «Länder»			
	1991	1992	1993	1994	1991	1992	1993	1994
Entrés en formation au cours de l'année de référence	51 200	52 300	53 200	49 200	4 200	9 100	15 100	19 100
Dont:								
- Formation inter-entreprises	5 700	6 600	6 700	6 400	3 100	3 700	6 300	8 900
- Mesures d'accompagnement à la formation	45 500	45 700	46 500	42 800	1 100	5 400	8 800	10 200
Autres:								
Actions au titre du paragraphe 40 alinéa 4 de la Loi sur la promotion du Travail/RDA (AFG/DDR)	-	-	-	-	32 000	15 200	1 700	-
Effectifs à la fin de l'année de référence	56 100	68 900	77 400	74 700	-	-	17 300	23 500
dont:								
- Formations interentreprises	14 500	15 300	16 700	16 000	-	-	10 800	15 800
- Mesures d'accompagnement à la formation	41 600	53 600	60 700	58 700	-	-	6 500	7 700
Autres:								
Actions au titre du paragraphe 40 alinéa 4 de la Loi sur la promotion du travail/RDA (AFG/DDR)	-	-	-	-	-	-	30 400	14 400
Dépenses (en millions de marks)	500	582	672	703	-	660	845	703

Source: Institut fédéral du travail



tout à fait similaires. Les actions en faveur des deux groupes peuvent et doivent se compléter. Plus on réussira à réduire la taille du groupe des jeunes défavorisés par des actions ciblées de formation professionnelle et de promotion sociopédagogique, plus il sera possible de réduire l'ampleur qualitative et quantitative des problèmes que représentent les jeunes sans formation pour la société et l'Etat allemand.

Les diverses discussions qui ont lieu au sein de l'opinion publique montrent qu'il existe déjà une importante prise de conscience générale des problèmes concernant les objectifs de requalification des jeunes adultes sans formation, et que l'intérêt manifesté pour les projets qui proposent des solutions concrètes va croissant. Le soutien des jeunes défavorisés, qui constituent simultanément la frange la plus jeune de l'important groupe à problème des personnes sans qualification professionnelle, est souvent considérée par les milieux économiques allemands en termes d'épuisement du potentiel de main-d'oeuvre qualifiée et de pénurie en la matière. Cette approche est beaucoup trop réductrice. Eu égard au facteur humain et à la notion de coût social, l'amélioration des actions de promotion de la formation professionnelle des jeunes défavorisés doit être avant tout motivée par des considérations individuelles et sociales.

En dépit de la multitude d'études et d'actions spécifiques entreprises, il n'existe encore aucun projet global visant à apporter une réponse à cette question. Pour l'essentiel, les deux principales théories actuelles qui s'affrontent sont les suivantes:

□ La première préconise de résoudre le problème par une amélioration et un perfectionnement progressifs des instruments de promotion destinés aux jeunes défavorisés, dans le cadre de l'actuel système de formation des professions réglementées et des critères définis dans la Loi allemande sur la formation professionnelle.

□ L'autre théorie, (préconisée en priorité par le Gouvernement fédéral), préconise, également dans le cadre de la Loi sur la formation professionnelle, la création de nouvelles professions réglementées spéciales, qui soient en outre parti-

culièrement adaptées aux jeunes défavorisés. Ces nouvelles formations doivent mettre davantage l'accent sur les aptitudes pratiques que celles qui sont dispensées dans le cadre des règlements de formation classiques, leur partie théorique devrait donc tout naturellement être réduite et, le cas échéant, écourtée.

La qualification des jeunes confrontés à des difficultés d'apprentissage

Tous les responsables chargés de la formation professionnelle des jeunes défavorisés et les opérateurs qui y sont associés reconnaissent que des efforts considérables ont déjà été entrepris par le passé en vue d'atteindre l'objectif défini en matière de formation: offrir à tous les jeunes une formation professionnelle qualifiée et reconnue. L'impact de l'absence de formation sur les jeunes concernés ainsi que les risques que cela représente, tant en matière d'emploi qu'au niveau social et économique, sont considérés comme graves. Etant donné la baisse constante de la demande en main-d'oeuvre non - ou faiblement - qualifiée, ces problèmes et leurs conséquences s'aggraveront si aucune action de promotion n'est entreprise pour les combattre. C'est pourquoi il est nécessaire que tous les acteurs responsables de la formation professionnelle, tout particulièrement celle qui est destinée aux jeunes défavorisés, poursuivent et renforcent autant que possible leur action, précisément afin d'aider ces jeunes, dans le cadre de la Loi sur la formation professionnelle, à acquérir une formation débouchant sur une profession réglementée reconnue par l'Etat.

Les partisans de la promotion de la qualification professionnelle des jeunes en difficulté d'apprentissage affirment qu'une formation d'un niveau limité et progressif est préférable à une absence totale de formation, lorsque cela constitue le seul moyen d'intégrer ou de réintégrer les jeunes défavorisés dans la vie professionnelle. Toutefois, seuls ces jeunes doivent bénéficier de ces nouvelles possibilités ouvertes au sein du système de formation professionnelle. A cet égard, il faut chercher à remplacer une partie de la formation théorique et des examens par des certificats de pratique supplémentaires.

«Plus on réussira à réduire la taille du groupe des jeunes défavorisés (...), plus il sera possible de réduire l'ampleur qualitative et quantitative des problèmes que représentent les jeunes sans formation pour la société et l'Etat allemand.»

«Il est nécessaire que tous les acteurs responsables de la formation professionnelle, tout particulièrement celle qui est destinée aux jeunes défavorisés, poursuivent et renforcent autant que possible leur action.»



Tableau 4: Examens

- ⇒ augmentation du nombre d'examens oraux afin d'équilibrer les notes
- ⇒ augmentation du temps de préparation de l'examen théorique
- ⇒ simplification de la forme de l'examen écrit
- ⇒ reconnaissance des examens pratiques réussis en tant que formation partielle et remise d'un certificat en cas d'échec de l'examen théorique

jeunes adultes doit placer au premier plan, et pour deux raisons, l'apprentissage par le travail:

1. En ce qui concerne le dispositif de formation et la pédagogie, l'apprentissage en entreprise est un moyen particulièrement bien adapté à l'acquisition d'une formation professionnelle pour ce groupe-cible, car cette méthode prend en compte les exigences individuelles de l'apprentissage, qui se traduisent souvent par un rejet des méthodes scolaires d'apprentissage.

2. Toutefois, l'apprentissage en milieu professionnel, - qui permet d'acquérir une qualification tout en conservant son emploi - constitue également, de ce fait, un élément indispensable à l'acquisition d'une formation professionnelle non initiale, car les conditions de vie des jeunes adultes qui, à l'âge de 20 ans, n'ont encore entrepris ou terminé aucune formation professionnelle et pour lesquels aucune reconversion n'est envisageable, révèlent qu'il est souhaitable de proposer à ces jeunes adultes une formation assortie d'un contrat de travail.

Les critères de qualification

La méthode de qualification proposée ici repose sur les critères suivants:

1. Acquisition d'une formation reconnue par la Loi sur la formation professionnelle ou certifiée par les Chambres des métiers.
2. Diversification des profils professionnels existants en «éléments de qualification»/modules, et création de cursus spécifiques pour les adultes
3. Créations de liens entre d'une part l'apprentissage adapté au travail et aux besoins spécifiques et d'autre part les formations/cours, en coopération avec les entreprises et les centres externes et multientreprises.
4. Augmentation du niveau de rémunération au fur et à mesure de l'augmentation de la qualification acquise
5. Garantie de la continuité du conseil d'accompagnement professionnel.

«L'association du travail et de la formation professionnelle pour la population spécifique des personnes sans formation dont l'âge se situe entre 20 et 30 ans constitue un complément adapté et nécessaire.»

Les professions réglementées dont la valeur est considérée comme non satisfaisante ne peuvent remplir qu'imparfaitement leur fonction d'intégration. Les formations dont la partie théorique est allégée risquent de limiter la mobilité et la flexibilité professionnelles des personnes qui les suivent. Les professions réglementées qui n'ont pas comme objectif prioritaire de répondre aux besoins du marché, mais sont conçues en fonction de certains groupes cibles, exposent ces derniers à un risque de discrimination. Les professions réglementées dont l'examen théorique est «allégé» ne doivent être proposées qu'aux groupes de jeunes qui, sans cette possibilité, resteraient sans certificat professionnel. Il est préférable d'offrir à ces jeunes une formation professionnelle d'une valeur moindre plutôt que de stigmatiser leur absence de formation. Toutefois, il faut privilégier les instruments de promotion qui, d'une manière globale, réussissent avec plus de succès à former les jeunes en difficulté d'apprentissage au sein des schémas de formation existants. La création de nouvelles professions réglementées ne devrait être autorisée que dans les domaines qui offrent des perspectives d'avenir sur le marché du travail au moins aussi satisfaisantes que la majorité des professions réglementées reconstruites par l'Etat.

La qualification des personnes sans formation

L'association du travail et de la formation professionnelle pour la population spécifique des personnes sans formation dont l'âge se situe entre 20 et 30 ans constitue un complément adapté et nécessaire des actions visant, d'une manière préventive, à augmenter la proportion des jeunes ayant suivi une formation. Tout projet visant à pallier l'absence de formation des



Bibliographie sélective

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn 1991.

Collingro, Peter: Sozialpädagogisch orientierte Ausbildung - ein Modell für die berufliche Bildung von benachteiligten Personengruppen. Dans: Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung. 10/1990, p. 441 ff.

Doerfert, H.: Lernbeeinträchtigte Jugendliche in Schule und Beruf, Bildungsdefizite und Bildungschancen einer Randgruppe. Frankfurt am Main 1982.

Enggruber, u.a.: Curriculare Materialien für die handwerksbetriebliche Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher. Dans: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, n° 1/91

Enggruber, R.; A. Fischer; A. Hahn; R. Reiser; M. Twardy: Modellversuch «Curriculare Materialien für die handwerkliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher», dans: Wirtschaft und Pädagogik, 1989

Kunkel, W.: MODEM - Modulsystem Elektro- und Metallberufe. Dans: Stiftung Berufliche Bildung Hamburg (Hrsg.): Weiterbildung nach Maß. Modulsystem in der Praxiserprobung. Jahresbericht 1991. p. 11-14

Pütz, H.: Weichenstellung für das Leben, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer, Berichte zur beruflichen Bildung 144, BIBB, Berlin 1992

Pütz, H.: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Bericht zur beruflichen Bildung 162, BIBB, Berlin 1993

Strikker, Frank: Benachteiligte im Berufsbildungssystem - Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklung und Maßnahmen - Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission «Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000» Bielefeld 1989

Zielke, D.; Hensge, K. und Lemke, I.G.: Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1986.

Zielke, Dietmar; Lemke, Ilse: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. BIBB (Hrsg.) Berlin, Bonn 1989 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 94)



**Josep Vicent
Mascarell**

Directeur de l'Institut de formation professionnelle de Dènia (E), Directeur du C.D.T. (Centre per al Desenvolupament Turístic) de la communauté valencienne.

Formation et développement local

Une expérience de coopération entre divers acteurs pour la formation sur la rive méditerranéenne

Penser globalement, agir localement

Le cadre au sein duquel une population peut innover les processus de dialogue social et de coopération est son propre territoire. Pour nous, il s'agit de la région

jour autour de l'activité touristique. A l'heure actuelle, la région constitue un espace économique touristique.

Cette région possède certaines caractéristiques sociologiques et humaines propres qui conditionnent sa culture, ses valeurs et la mentalité de ses habitants.

Cet article propose une réflexion sur la manière de participer au développement local à partir de la formation, réflexion fondée sur ces histoires uniques et fécondes qui jalonnent le parcours de l'individu. Ces histoires décrivent des chemins souvent longs et ardues et leurs auteurs, parfois anonymes, avaient l'ambition - non exempte d'une certaine dose de naïveté - de rendre les organisations dont ils dépendaient et celles au sein desquelles ils souhaitaient s'impliquer perméables à l'environnement social.

Pourquoi ne pas créer des synergies lorsque les buts étaient complémentaires et les ressources globalement insuffisantes ?

Cela semblait facile: si les organisations ne collaborent pas, c'est que les personnes qui y participent ne se connaissent pas.

Après de grands efforts communs basés sur la réalité et la connaissance de l'autre, une relation féconde et humaine s'est établie entre nous. Pourtant, il existe encore des organisations qui s'ignorent et qui sont imperméables à l'environnement au sein duquel elles opèrent. Dans ces histoires d'individus et d'institutions, il y a lieu de souligner que les plus importants, ce sont les personnes; cependant, comme disait Jean Monnet, les institutions s'avèrent indispensables pour assurer la durée dans le temps.

Mieux vaut une bonne question qu'une excellente réponse

Jusqu'à l'année scolaire 87-88, le nombre d'inscrits à l'Institut de formation professionnelle (IFP) de Dènia se maintient aux alentours de 200 à 400 élèves. A partir de cette année, on enregistre une augmentation des effectifs qui s'élèvent, en 95-96, à quelque 1.500 inscrits.

55% de l'ensemble des élèves proviennent des villages de la région. L'offre de formation comprend les secteurs de l'industrie automobile, de l'électricité, de l'administration, du secrétariat, des sports, du tourisme et de l'hôtellerie.

de Marina Alta. Située au nord de la province d'Alicante dans le Pays valencien, elle réunissait, selon les données de 1991 de l'«Institut Valencià d'Estadística» (Institut valencien des statistiques), 110.302 habitants, avec une densité de 181,7 ha/km². La capitale des 34 villages qui la composent est Dènia, dont la population de droit s'élève à 24.764 habitants.

La région de Marina Alta n'a jamais connu d'authentique processus d'industrialisation, se limitant à la croissance de certains secteurs d'activité. Depuis les années 60, un processus de tertiarisation s'est fait

Au cours de l'année scolaire 86-87, une expérience pédagogique interdisciplinaire se déroule au sein de l'IFP, intitulée «Connaître Marina». Cette expérience, qui réunissait des professeurs d'espagnol, de géographie et d'histoire, ainsi que quelque 100 élèves, nous a permis de travailler ensemble et de connaître notre région.

Quel est notre rôle au sein de la communauté ?

Quelle relation peut-on établir entre l'environnement et notre projet de développement de programmes ?



Pendant l'année académique 86-87, 15 élèves ont réalisé des pratiques en alternance; on en attendait environ 1011 pour 95. Le service des relations extérieures de l'IFP, dans son rapport de 92, note la facilité avec laquelle nos anciens élèves s'adaptent aux nouvelles technologies. Les plans stratégiques et la relation étroite existant entre les pratiques en alternance, l'insertion dans le monde du travail et la réputation de l'IFP auprès du secteur des entreprises de la région y contribuent efficacement. A quoi servons-nous ? Comment pouvons-nous nous valoriser en tant que professionnels et contribuer à l'insertion de nos élèves ?

Informé, former, fournir de l'emploi: il faut un début à tout

Appelons les choses par leur nom: FP 2020. Un plan d'action de l'Institut, dont l'organe exécutif est un cabinet d'orientation.

Cependant, avec des ressources insuffisantes, un anonymat prévalant et une offre de formation dépréciée, il ne nous reste plus que l'imagination, l'effort, la générosité et la collaboration

La réforme de l'éducation en Espagne, la publication des expériences visant à «améliorer la préparation des jeunes à la vie professionnelle et leur faciliter le passage de l'éducation à la vie active», que la Commission européenne avait lancée dès 1977 et la volonté d'agir que nous nous étions imposée, nous ont aidés à découvrir d'autres instances compétentes en matière de formation et d'emploi, à savoir l'Institut national pour l'emploi (INEM) et la mairie.

Nous avons décidé de créer une Agence de liaison, au début sous forme de bureau consultatif, mais devant acquérir, par la suite, une représentation régionale, une capacité de décision et une structure permanente.

S'impliquer pour être cohérents et efficaces

En 1989, dans une publication du ministère de l'Education et des Sciences du

gouvernement espagnol en collaboration avec IFAPLAN, il est proposé comme exemple le «Projet 2020. Un plan intégré de formation professionnelle pour la région de Dènia».

C'est le point de départ des efforts visant à intégrer la formation professionnelle dans la structure sociale et économique de la région de Marina Alta. D'autres mairies y sont impliquées, ainsi que la Chambre de commerce, des associations d'employeurs et des syndicats.

Au cours de cette phase, le projet 2020 dépasse son cadre d'origine, se convertit en un projet autonome et l'Agence de liaison Marina Alta en devient l'organe de coordination.

En dépit de la volonté et des efforts de tous ses membres potentiels, l'Agence de liaison n'a jamais été dotée d'un statut juridique et on n'a jamais réussi à créer une structure de conseil. Le moment était peut-être mal choisi: après tout, du temps de Galilée la lune semblait également inaccessible. L'Agence a disparu, mais certaines de ses initiatives se sont concrétisées et converties en pôles de progrès.

La transmission de l'information et son acceptation créent l'ordre, mais il faut de l'énergie pour le maintenir

Au cours de l'année académique 89, le FP 2020 s'est converti en 2020 M.A. (Marina Alta). Nous commençons à envisager un modèle d'avenir incomplet, imparfait, flexible et modifiable, à l'image du présent. Notre intuition nous suggérait qu'il s'agissait là de la meilleure manière de préserver la cohésion des différents intérêts en jeu.

La philosophie de base qui sous-tend ce modèle consiste à comprendre que tout jeune natif de la région suit, tout au long de sa vie, un parcours qui le conduit à travers différents services, institutions et organismes (garderie, EGB, FP, BUP, EPA, ESCUELA TALLER (Ecole-Atelier), INEM, Entreprise*).

«(...) avec des ressources insuffisantes, un anonymat prévalant et une offre de formation dépréciée, il ne nous reste plus que l'imagination, l'effort, la générosité et la collaboration.»

*Note de la rédaction

IFAPLAN est un institut de recherche sociale appliquée basé à Cologne. A travers son bureau à Bruxelles, il a déjà fourni une base pour le Bureau d'Assistance technique du programme PETRA et, depuis 1995, pour EUROPS - le Bureau européen d'appui aux programmes (pour le bureau d'assistance technique des initiatives Adapt et pour l'emploi).

EGB: Education générale de base

FP: Formation professionnelle

BUP: Baccalauréat unifié polyvalent

ECOLE-ATELIER: Ecole destinée à former, à travers une expérience concrète de travail, des jeunes en situation d'échec scolaire (formation des travailleurs)



«Pendant cette période, nous avons appris à forcer le dialogue social: nous avons commencé à nous engager dans des contacts avec une multitude d'agents sociaux et d'entreprises et à promouvoir les relations entre tous les établissements d'enseignement et de formation (...).»

«Le manque de flexibilité de l'enseignement professionnel, l'impossibilité d'incorporer formellement l'expérience dans le programme et le manque de financement et de reconnaissance par les instances éducatives sont à l'origine du ralentissement de l'activité de la FEMIMA au cours des deux dernières années.»

*Note de la rédaction

FP1: formation professionnelle de premier degré

Enseignement professionnel: réglementé par la législation scolaire.

L'objectif était de coordonner toutes ses instances afin de parvenir à une rationalisation accrue au niveau des actions, à une efficacité renforcée et à la maximisation des ressources. Cette idée a donné naissance à un Bureau technique, composé de représentants d'institutions de formation, d'orientation et d'information et d'agences pour l'emploi.

Pendant cette période, nous avons appris à forcer le dialogue social: nous avons commencé à nous engager dans des contacts avec une multitude d'agents sociaux et d'entreprises et à promouvoir les relations entre tous les établissements d'enseignement et de formation, ainsi que les liens structurels et permanents entre le monde de l'éducation et le travail. Il nous a fallu bien de l'énergie et de la volonté pour préserver notre unité.

Il ne s'agit pas d'arriver seuls et vite, mais ensemble et à temps

A partir de 1989, le Bureau technique (OT) a conçu et mis en oeuvre différentes actions dans le cadre des programmes. Le Programme d'orientation, par exemple, comptait parmi ses actions principales la création de points d'information sur les options professionnelles, destinés essentiellement aux parents et aux élèves. Cette création s'avérait aisée, du fait que l'O.T. était composé de représentants d'écoles, d'institutions d'enseignement moyen et de services d'orientation.

Ces points d'information ont évolué et se sont convertis, en 1994 et 1995, en la 1ère et 2ème FOIRES D'ORIENTATION de Marina Alta. Plus de 2000 élèves ont visité cette foire, à laquelle ont participé la majorité des entreprises dont les activités concernent la formation et l'emploi des jeunes.

Un autre programme important a été le développement de l'initiative qui consistait en la création de mini-entreprises depuis l'EGB jusqu'à l'accès à l'Institut. La coordination était réalisée par le biais de la FEMIMA (Fédération de mini-entreprises de Marina Alta). Différentes mairies participaient également à cette expérience. Les mini-entreprises étaient considérées comme une méthodologie édu-

cative pour le développement de l'initiative dans les affaires. Elles devaient contribuer à promouvoir les capacités de créer et d'entreprendre chez les jeunes, tant au niveau de la formation générale, que dans une perspective liée davantage aux aspects économiques et relatifs à l'emploi.

Tous les ans, une foire régionale est organisée, où l'on expose les produits élaborés par les différentes mini-entreprises. Quelque 400 élèves d'EGB et de FP1 y ont participé au cours des premières années de la FEMIMA.

Cette dernière était soutenue par certaines institutions financières et reconnue par les entreprises associées à l'AFC (Agence d'associations d'entreprises pour le développement de la formation continue).

Le manque de flexibilité de l'enseignement professionnel, l'impossibilité d'incorporer formellement l'expérience dans le programme et le manque de financement et de reconnaissance par les instances éducatives sont à l'origine du ralentissement de l'activité de la FEMIMA au cours des deux dernières années.

En tout état de cause, l'expérience a contribué à l'accroissement du patrimoine de savoir-faire et des connaissances de Marina Alta. Certains changements au niveau des comportements, des programmes (objectifs, contenus, méthodologies), de l'organisation ou du traitement des connaissances se sont inscrits dans la mémoire collective.

Quelques années plus tard, en 1994, on a procédé à la création du Consortium pour le redressement économique de Marina Alta (CREAMA), qui représente un engagement entre trois mairies de la région (Dènia, Benissa et Pego), par l'intermédiaire de leurs agences pour le développement local, et la participation de l'INEM et de la Députation (Conseil régional). Sa mission est la création d'emploi grâce au renforcement du tissu social et économique. La création d'emploi passe par la création d'entreprises. Ses instruments fondamentaux sont la formation et la promotion économique.

Bien que régional, son origine se situe dans le plan stratégique de la ville de



Dènia. Son expansion à la région a été relativement facile, bien que complexe. A cet égard, il a été fondamental de mettre à profit les agences de développement existantes et l'expérience accumulée en matière de collaboration: à ce jour, 1750 personnes ont eu recours à ses services, 192 dossiers de création d'entreprises ont été traités, 27 nouvelles entreprises et 109 emplois ont été créés.

Le défi de l'Europe

En 1989, sur l'initiative du gouvernement valencien, l'IFP, en tant que membre de l'OT du 2020 MA, entre dans le programme PETRA I, Action II et, avec Oak Land's College (R.V.), Greta Languedoc Roussillon (F) et Sprachenschule Siegerland (D) crée le groupe GEREK. Depuis lors et jusqu'en 1995 l'IFP, avec différents partenaires nationaux et internationaux, a participé à 11 programmes ou initiatives communautaires. Par ailleurs, concrétisant cette ouverture à l'Europe, il a été cofondateur, avec la mairie de Dènia et la collectivité des touristes-résidents hollandais, anglais et allemands, du «Centre de Llengues y Cultures Europees». En 1993, ce Centre a organisé la 1ère semaine européenne à Marina Alta.

Cette grande ouverture à l'Europe s'est inscrite dans le plan stratégique 1991 de la mairie de Dènia, lequel visait à lui conférer un statut de ville européenne et de centre d'affaires.

La formation constitue une composante fondamentale d'un projet de développement

Au cours de 1991-92, les partenaires du programme PETRA ADDITIONNEL (South Devon (R.U.), Randers (DK) se sont engagés dans la conception et le développement de l'Institut du Tourisme européen (ITE).

Dans le cadre de ce programme, les partenaires espagnols, la mairie, la Direction de l'Education, l'IFP et la Chambre de commerce, ont conçu et mis en fonction-

nement une salle d'apprentissage théorique et pratique dénommée OGET (Oficina de Gestión y Estudios Turísticas - Bureau de gestion et d'études de tourisme).

Sous l'impulsion de l'ITE et de l'OGET, une convention cadre de collaboration est signée en 1992 entre la Direction de la Culture, de l'Education et des Sciences, la mairie de Dènia et la Chambre de commerce, d'Industrie et de Navigation d'Alicante, afin d'améliorer la qualification et la formation professionnelles. Ce document nous a servi de base pour la création, en 1993, de l'Ecole d'hôtellerie et des activités touristiques de Marina Alta.

La création d'une Ecole d'hôtellerie est donc le résultat d'un plan de développement de la formation de la «famille» professionnelle de l'hôtellerie et du tourisme de Marina Alta, fondé sur les dispositions législatives actuellement existantes et sur l'expérience de travail commun dans le domaine de la formation professionnelle, travail mené par les institutions concernées au cours des dernières années. La participation des institutions à différents programmes communautaires tels que PETRA, FORCE, LINGUA, EUROFORM, a facilité la connaissance de chaque institution et la mise à profit des différentes synergies.

L'Ecole est un exemple imaginaire illustrant la manière de répondre, avec des investissements modestes, aux besoins de formation et de participer au développement du territoire.

Dans le cadre de l'Ecole, on applique la complémentarité entre l'enseignement professionnel, la formation des travailleurs et la formation continue. Toutes ses ressources sont rentabilisées. Son niveau d'insertion oscille entre 85 et 95%. Ce modèle, que l'on s'efforce de reproduire sur d'autres points de la communauté valencienne, a servi pour la conception de l'Ecole des hautes études touristiques de la République de Cuba.

Son avenir immédiat passe par la création d'un Conseil réunissant des chefs d'entreprise, des syndicats, la Chambre de commerce et la mairie, apte à gérer de manière souple et stable un effectif de plus de 700 élèves, les programmes européens et la recherche. Il s'agira du seul

«L'Ecole est un exemple imaginaire illustrant la manière de répondre, avec des investissements modestes, aux besoins de formation et de participer au développement du territoire.»



Hôtel-Ecole dans tout le pays valencien ayant la caractéristique de convertir l'exploitation en processus de production d'apprentissage.

La formation et la technologie en tant qu'exemples du développement socio-économique

Chaque territoire possède son patrimoine compétitif, qui est le résultat de l'interaction entre la compétitivité de l'entreprise et l'environnement favorable, à savoir, le faire et le savoir-faire de ses entreprises et tous les facteurs liés au territoire qui les assistent dans leurs tâches: le système éducatif, les laboratoires de recherche, les infrastructures, les valeurs de la société, la culture de l'initiative, l'organisation et les liens entre les agents et

les institutions, ainsi que la capacité d'établir des relations créatrices avec l'extérieur. Tout modèle d'intervention sous forme de projet de développement au niveau de la communauté ne devrait pas dissocier la rentabilité économique des nécessités sociales.

L'entreprise est l'agent qui permet la mise en valeur de ce patrimoine compétitif, lequel, à son tour, entraîne le bien-être social. Pour y parvenir, elle a besoin d'un capital humain suffisant et d'une technologie adéquate.

Le CREAMA, l'Ecole d'hôtellerie et des activités touristiques de Marina Alta, le climat de coopération et de développement de l'initiative, la cohésion sociale et l'expérience acquise au cours de ces années font déjà partie de l'environnement favorable des entreprises de Marina Alta, de notre patrimoine compétitif.



Le savoir tacite dans une entreprise à faible contenu technologique



Staffan Laestadius

Maître de recherche au département d'économie de l'entreprise et de gestion, Kungliga Tekniska Högskolan, Stockholm

Dans la zone de l'OCDE, l'avantage compétitif national occupe une grande place dans le débat académique. Cette discussion remonte à la fin des années 70, avec la prise de conscience de la concurrence accrue que représentaient pour le vieux monde industriel les pays nouvellement industrialisés (Laestadius, 1980).

L'argument classique à propos de la manière dont les économies industrielles avancées doivent relever ce défi puise en grande partie sa justification théorique dans la thèse de Vernon sur la production internationale et le changement structurel (Vernon, 1966) et dans la conception orthodoxe de l'innovation. Selon cet argument, les pays avancés industriellement devraient se concentrer sur les phases précoces de fabrication et de processus, qui demandent des activités intenses de R&D, se fondant sur l'hypothèse que le développement technologique et industriel commence par la science fondamentale et se poursuit par la recherche appliquée, ainsi que sur l'hypothèse selon laquelle les produits et processus nécessitant un investissement important en R&D sont plus avancés et plus difficiles à reproduire que les produits moins dépendants de ce facteur.

Cette *perspective scientifique et technologique (PST)* de la compétitivité a des incidences sur l'analyse des problèmes auxquels sont confrontés les petits pays industrialisés. En Europe, une grande partie des économies par tradition prospères entrent dans cette catégorie des petits pays industrialisés. Si les activités de R&D permettent des économies d'échelle, la concentration des efforts de l'industrie sur les activités fortement dépendantes de la R&D devrait présenter pour les pays plus petits des désavantages comparatifs.

Pour des raisons notamment de nécessité, ces analyses conduites dans une optique scientifique et technologique mènent à

une stratégie de *sélection des créneaux*, qui consiste à choisir un créneau industriel assez étroit pour rentabiliser les activités de R&D même si le budget national de R&D est faible. A défaut d'une telle stratégie, les petits pays risquent de tomber au niveau des économies à moyen ou à faible contenu technologique.

Le débat académique sur la compétitivité de l'industrie est dominé par une orientation vers la science et la technologie. Nous voulons montrer ici que cette perspective ne donne qu'une image incomplète de la constitution de savoir et de la compétence dans l'industrie.

Une analyse approfondie d'une usine suédoise de chaînes - Ramnäs Anchor Chains - permet de constater que cette usine «à faible contenu technologique», qui n'a pas d'activité de R&D et dont le personnel a un niveau de qualification formelle peu élevé est très compétitive sur le marché international des chaînes d'amarrage pour les plate formes de forage, le segment le plus dur du marché des chaînes.

Cette analyse met en évidence une capacité d'innovation en développement constant et il apparaît qu'une grande partie de ces innovations sont orientées vers l'utilisateur-producteur. La demande de produits Ramnäs est très forte et l'entreprise fait preuve d'une grande capacité s'agissant de traduire la demande de gros clients en réalisation de produits de grande qualité. Ramnäs fait aussi progresser la technologie, dans la mesure où il introduit lui-même sur le marché de nouvelles qualités et de nouvelles normes. Il est manifestement capable d'assimiler les activités extérieures de R&D et de les convertir en connaissances importantes pour le secteur. Les processus d'apprentissage qui y sont associés n'ont en partie rien de scientifique.

Cette constitution de savoir ne peut s'entendre comme un processus de diffusion qui commence par la science, mais comme la transformation du savoir au passage d'un monde de pensée à un autre, tout à fait différent. Cette transformation est en soi un processus cognitif, souvent négligé par les analyses de la compétence industrielle et de la complexité des systèmes industriels.

Une comparaison de Ramnäs avec d'autres entreprises porte à la conclusion que la restructuration actuelle de la formation professionnelle et de la préparation aux métiers de l'industrie ne doit pas sacrifier sur l'autel de la science ces traditions de créativité industrielle, le sens de l'innovation, les savoir-faire pratiques, la dextérité manuelle et le sens de l'organisation souvent rencontrés dans les industries anciennes.

Toutefois, cette perspective scientifique et technologique est fortement sujette à caution en tant que base de compréhension de la compétence nécessaire à une industrie pour réussir et ne permet pas de



tirer des conclusions d'ordre stratégique. A partir des résultats empiriques d'une étude de cas¹ conduite dans une entreprise (et une industrie) à faible contenu technologique, nous estimons que la perspective scientifique et technologique ne donne qu'une idée incomplète de la *constitution du savoir* et de la *compétence industrielle* nécessaires pour rester compétitif ou pour continuer à innover.

Dès lors, la deuxième partie de cet article est consacrée à une présentation et une analyse détaillées de la fabrication de chaînes en Suède - une industrie qui, tout en ayant un faible contenu technologique, n'en est pas moins une branche très innovatrice et compétitive sur les marchés internationaux. Dans la troisième partie, nous nous référons à d'autres études de cas pour montrer que la compétence industrielle ne fait pas nécessairement partie du même *monde de pensée* que la compétence en matière de R&D. Cet aspect devrait être pris en considération dans les réflexions actuelles sur la restructuration de la formation professionnelle et des écoles techniques, à une époque où l'on se fie beaucoup à la science.

L'usine de chaînes Ramnäs - Une production de qualité à faible contenu technologique²

Depuis sa création en 1590, Ramnäs fait partie du noyau d'usines métallurgiques qui a permis à l'industrie suédoise d'asseoir sa compétitivité aux 17^e, 18^e et 19^e siècles. En 1876, l'entreprise s'est lancée dans la fabrication de chaînes, avec l'aide de forgerons immigrés. Du fait de la Seconde Guerre mondiale et de la nécessité de fournir à la marine marchande et militaire suédoises des chaînes d'ancre, l'entreprise s'est spécialisée dans la production de chaînes d'amarrage et d'ancre.

L'excellente compétitivité internationale de la branche jusque dans les années 60 est le fruit des efforts conjugués d'Asea-Svets (une entreprise de soudure), Ramnäs et Ljusne (un autre fabricant de chaînes) pendant la guerre. A cette époque, Ramnäs continua à développer son système de

production et devint l'un des rares fabricants capables de répondre à l'accroissement dans les années 70 de la demande de chaînes de qualité et particulièrement solides pour l'industrie pétrolière offshore.

Aujourd'hui encore, Ramnäs est le seul fabricant de chaînes du monde à avoir fourni aux plates-formes de forage des chaînes d'amarrage de la classe de qualité 4 aux mailles de plus de 100 mm de diamètre.³ A la fin de 1994, Ramnäs a livré à Norsk Hydro (plate-forme Troll Field en Mer du Nord) les dernières chaînes d'une commande de 6000 tonnes de chaînes de classe 4 de 152 mm, représentant un montant de plus de 150 millions de SEK (env. 20 millions de dollars). C'était la plus grosse commande jamais reçue par l'industrie des chaînes - et la chaîne la plus lourde jamais livrée -, qui représentait plus de la moitié du chiffre d'affaires annuel de Ramnäs.

Si la production totale de chaînes dans le monde n'est pas connue, on sait néanmoins que le commerce mondial atteint plus de 1,2 milliard d'USD. La majeure partie de ce chiffre est toutefois réalisée avec des chaînes plus légères et/ou de qualité inférieure à celle des chaînes d'amarrage lourdes. Les chaînes lourdes à états représentent probablement 5 % du marché.

Le marché des chaînes lourdes à états est dominé par les Suédois, les Japonais et les Espagnols. Sous toute réserve, compte tenu des problèmes d'interprétation des statistiques du commerce des chaînes, il semble que depuis environ 1989, Ramnäs ait maintenu ou même accru sa part de marché, bien que ses prix aient augmenté plus que ceux de ses concurrents (ce qui signifie un accroissement du pourcentage de livraisons de chaînes de grande qualité). Il a aussi réussi à augmenter sa plus-value d'un pourcentage et à un niveau nettement supérieurs à ceux de l'industrie suédoise dans son ensemble.

Selon la terminologie internationale établie, Ramnäs est une entreprise «low-tech» (à faible contenu technologique) d'une branche elle aussi «low-tech» (ISIC, Rév. 3, 28.7420). La part des activités de R&D est inférieure à 0,6 % du chiffre d'affaires, et Ramnäs ne fait pas breveter ses innovations. Pourtant, la compétitivité interna-

1) Cette étude a été financée par le Conseil national suédois pour le développement industriel et technologique.

2) Pour les bases empiriques de cette partie, cf Laestadius, 1994.

3) La dimension d'une chaîne est donnée par le diamètre de la barre d'acier utilisée pour fabriquer les mailles. Une maille de classe 4 de 157 mm a une longueur de 94 cm et pèse 345 kg!



tionale de Ramnäs fait apparaître une *compétence industrielle* qui échappe à la vision scientifique et technologique.

Cette branche de l'industrie suédoise est parfois taxée d'industrie «à forte intensité de main-d'oeuvre non qualifiée». Ramnäs n'est pas une exception. Si l'éducation formelle est le critère de mesure de la compétence, on peut constater qu'environ les deux tiers des salariés de l'entreprise ne sont pas allés plus loin que l'enseignement secondaire court (9 ans de scolarité), qu'à peu près un quart ont suivi 1 à 2 ans de formation professionnelle et que 10 % ont le niveau du baccalauréat («gymnase» en Suède), dont deux seulement ont suivi une formation supérieure de niveau universitaire. Parmi les quelques personnes ayant un niveau éducatif moyen (gymnase), quatre ont fréquenté une école professionnelle «d'orientation pratique» dans le domaine de la sidérurgie-métallurgie. Dans l'ensemble, cette qualification formelle est très faible comparativement aux normes éducatives moyennes de la Suède et son niveau est inférieur à celui de la métallurgie suédoise en général.

Sous l'angle scientifique et technologique, une chaîne est un produit très ancien, fabriqué par une industrie adulte et l'opération essentielle, le soudage, est une vieille technologie, décrite depuis longtemps dans les manuels du monde entier. Pourtant, une analyse approfondie de l'entreprise montre qu'elle n'a jamais cessé d'innover et de développer ses produits et ses processus au long des décennies.

A titre d'exemple, Ramnäs a su perfectionner les processus bien connus de coupe, de chauffage, de cintrage, de soudage, de traitement thermique, d'essais de charge, etc., notamment pour les aciers de qualité et la fabrication de produits de plus en plus lourds, afin de répondre aux critères sévères de l'industrie offshore. Si, tout au moins de prime abord, une chaîne est une chaîne, il y a un monde entre les chaînes d'ancre d'avant-guerre et les chaînes d'amarrage employées aujourd'hui pour Troll-Field et les innovations dans les processus et les produits qui ont permis cette évolution sont trop nombreuses pour qu'on les passe sous silence. A vrai dire, ces innovations échappent presque entièrement à la pers-

pective scientifique et technologique; cependant, elles expliquent la différence entre les entreprises compétitives et non compétitives sur les marchés internationaux.

Ramnäs a fait preuve de compétence dans la résolution des problèmes techniques quotidiens, en développant de nouvelles combinaisons et des variantes intelligentes dans des activités anciennes. Si les étais et manilles améliorés ou les changements dans les procédés de soudage et de traitement thermique n'ont rien de révolutionnaire, ils révèlent néanmoins l'existence d'une créativité collective, de nature systémique. Partant de ce savoir empirique et des *rapports utilisateur-producteur* analysés par la théorie moderne de l'innovation (cf. Lundvall, 1992, chapitre 3, et von Hippel, 1988) nous pouvons discerner les nombreux rôles joués par Ramnäs. Il apparaît que cette entreprise est un utilisateur puissant, un *créateur de demande*, qui oblige ses sous-traitants et ses fournisseurs de matériel à améliorer leurs produits.

Presque tous les équipements de cette petite usine de chaînes sont le résultat d'un dialogue intensif entre les techniciens de Ramnäs et les fournisseurs, dialogue qui a abouti à la modification de techniques existantes et à la conception de nouvelles machines. Tantôt les spécifications requises sont précisées dans le détail, tantôt le dialogue se borne à un échange d'idées et tantôt les techniciens de Ramnäs eux-mêmes se chargent d'une partie de la conception et de la construction des machines.

Comme *producteur fort*, Ramnäs joue deux rôles différents. En premier lieu, il est un *«receveur de demandes»* innovateur, qui sait établir un dialogue avec une clientèle très exigeante (comme Norsk Hydro) et les organismes de classification (comme l'American Petroleum Institute) de l'industrie et a la capacité de développer ses produits et procédés en réponse à la demande de chaînes de grande qualité; en second lieu, il agit en tant que *promoteur de la technologie*. En fait, Ramnäs contribue de manière déterminante à faire progresser la qualité des chaînes d'amarrage et joue un rôle de leader dans le développement des produits et de la technologie de production.

«La compétitivité internationale de Ramnäs fait apparaître une compétence industrielle qui échappe à la vision scientifique et technologique.»

«Si l'éducation formelle est le critère de mesure de la compétence, (...) dans l'ensemble, cette qualification formelle est très faible au sein de Ramnäs comparativement aux normes éducatives moyennes de la Suède.»

«(...) une analyse approfondie de l'entreprise montre qu'elle n'a jamais cessé d'innover et de développer ses produits et ses processus au long des décennies.»



«(...) une bonne capacité d'assimilation des activités de R&D de l'extérieur (...) et - ce qui n'est pas exactement pareil - sur la capacité locale d'apprentissage de l'organisation.»

«La capacité d'apprendre (...) est la création de savoir spécialisé. En partie, (...) cela implique la transformation de connaissances scientifiques et cela est un processus d'apprentissage quasiment indépendant de la science.»

«Il est difficile de trouver dans ces innovations venant des ateliers eux-mêmes des éléments présentant «un intérêt scientifique».»

«Ce mode d'acquisition de connaissances peut se définir comme un processus itératif rendu rentable et gérable par la précision des paramètres initiaux.»

La compétence industrielle repose dans une large mesure sur une bonne *capacité d'assimilation des activités de R&D de l'extérieur* (cf. «Réceptivité», Eliasson, 1990) et - ce qui n'est pas exactement pareil - sur la *capacité locale d'apprentissage* de l'organisation. Ces capacités, et les activités qui y sont associées, ne sont cependant pas reconnues en tant qu'innovations, et elles ne figurent pas dans les comptes comme des activités de R&D. En fait, si on les interroge, beaucoup de salariés de Ramnäs indiquent qu'ils ont des difficultés à cerner et à identifier leur travail au quotidien comme innovation, même s'ils ont été directement impliqués dans les processus d'innovation (conformément à la terminologie du présent article).

La capacité d'apprendre identifiée ci-dessus est dans une large mesure la *création de savoir spécialisé*. En partie, mais en partie seulement, cela implique la transformation de connaissances scientifiques et cela est *un processus d'apprentissage quasiment indépendant de la science*. Nous illustrerons cette assertion par quelques exemples de cette *formation de savoir* - c'est ainsi que nous désignerons globalement ce processus - dans l'entreprise Ramnäs.

Le type de savoir contenu dans les certificats de matières, par exemple les diagrammes des phases, accompagnant les ébauches fournies par l'aciérie, a une grande importance, mais n'est pas directement utilisable dans les processus de fabrication chez Ramnäs. Ce qui importe pour le traitement thermique, c'est la vitesse de passage de la chaîne dans le four, la température et sa stabilité à différents niveaux du four, ainsi que la possibilité d'utiliser l'outillage existant pour obtenir la qualité requise à laquelle s'attend le client. L'interaction de ces paramètres et leur contrôle, même dans des conditions ambiantes changeantes, ainsi que leur rapport avec les données du reste du processus de fabrication des chaînes doivent être étudiés en détail et s'apprennent par l'expérience pratique.

Le travail de l'étau, normalement enfoncé dans la maille pour la renforcer et limiter sa déformation à charge, est une autre illustration. La corrosion réduit généralement rapidement la résistance de l'étau,

qui finit même par tomber. Entre les fabricants de chaînes, la concurrence est féroce, et c'est à qui produira la meilleure qualité. Ramnäs s'est attaqué au problème sur quatre fronts. Tout d'abord, il a modifié la forme des semelles de l'étau enfoncées dans les mailles soudées encore chaudes. Une forme asymétrique et des semelles de différentes dimensions permettent de compenser l'écart de température entre les parties soudées et non soudées de la maille. Cela permet un meilleur ajustement et réduit le risque de défaillance de l'étau. En deuxième lieu, l'entreprise a mis au point un procédé d'extension consistant à appliquer sur les côtés de l'étau une pression fortement concentrée, qui allonge l'étau et étend la maille, provoquant dans cette dernière une tension qui agit comme un ressort lorsque la maille et l'étau se corrodent. Sur le troisième front, elle a développé les méthodes de soudage des états, une opération bien connue en théorie, mais très complexe dans le cas de produits en acier de grande qualité et de grandes dimensions. Enfin, elle a mis au point une chaîne sans états, impliquant une modification de la forme des mailles afin de répartir les forces différemment en charge.

Il est difficile de trouver dans ces innovations venant des ateliers eux-mêmes des éléments présentant «un intérêt scientifique». Jusqu'ici, Ramnäs a pourtant réussi à maintenir et même à renforcer sa compétitivité internationale en améliorant ses connaissances «simples» sur les processus et les produits.

Les processus d'apprentissage qui soutiennent ce développement s'inscrivent, et cela est typique, dans la tradition de l'industrie mécanique, qui se distingue par la formation par bribes et la variation systématique des paramètres. Les premiers de ces paramètres semblent avoir leur origine dans le *savoir tacite* (Polanyi, 1967 et Janik, 1991) acquis par les ouvriers, les techniciens et les ingénieurs des ateliers de l'usine de chaînes. Ce mode d'acquisition de connaissances peut se définir comme un processus itératif rendu rentable et gérable par la précision des paramètres initiaux. D'un point de vue épistémologique, ce mode de travail se rapproche de ce que l'on peut appeler une méthodologie inductive: toutefois, les participants éprouvent des dif-



difficultés à expliquer pourquoi ils ont suivi tel raisonnement plutôt que tel autre. Invités à se prononcer, ils définissent leur créativité comme de «l'expérience». Cependant, ce processus novateur et ce savoir-faire sont très peu connus.

Cette expérience, plus ou moins commune aux salariés de Ramnäs, semble avoir un caractère systémique. Ensemble, ils acquièrent une bonne connaissance du comportement et de l'interaction de l'équipement et des chaînes dans la production. Les conditions de production sont loin d'être idéales. Le matériel a ses particularités : les fours et les machines à souder ne se comportent pas tous exactement de la même manière. Par exemple, pour un acier spécial de grande qualité à faible teneur en carbone, le matériel de coupe des barres aux dimensions des mailles doit être réglé avec une extrême précision afin de maintenir le niveau de productivité. A vrai dire, la différence entre deux lots d'acier de la «même» qualité est souvent telle qu'il est nécessaire de modifier les paramètres du procédé de soudage et de traitement thermique.

Jusqu'ici, la capacité d'apprentissage du personnel de Ramnäs a permis de contrebalancer l'absence de qualifications de base formelles. Toutefois, il apparaît actuellement que trop peu de salariés ont un niveau d'instruction suffisant pour comprendre et utiliser correctement les systèmes de commande par ordinateur plus sophistiqués dont l'usine est en train de se doter.

La compétence industrielle dans les entreprises à faible contenu technologique - les conséquences pour la formation professionnelle

Le caractère social de la constitution de savoir dans différentes cultures - et les difficultés de l'échange interculturel de savoir - ont fait l'objet de nombreuses études. Déjà dans les années 30, le philosophe polonais Ludwik Fleck avançait qu'un fait scientifique (et le savoir en général) était créé dans le cadre d'un *style de pensée* élaboré par les membres d'une

communauté de pensée (Laestadius, 1992, chapitre 2). Dans la lignée de la tradition de Fleck, Mary Douglas a développé dans une étude récente sur l'esprit d'organisation le concept de *monde de pensée* pour comprendre le cadre ou le contexte culturel de la constitution de savoir (Douglas, 1986).

Le système conceptuel de Douglas permet d'interpréter et de décrire l'apprentissage et la constitution de savoir chez Ramnäs. La capacité d'absorption n'est pas seulement l'application ou la *diffusion* des résultats d'activités de R&D extérieures à l'entreprise, conduites dans les laboratoires de recherche des sidérurgistes ou des institutions de recherche en soudure (Rogers, 1962). En fait, le concept de diffusion occulte le phénomène de la compétence industrielle en l'enfermant dans une «boîte noire», empêchant ainsi de mieux le comprendre (Rosenberg, 1982, chapitre 7 & Nelson, 1993, chapitre 1). L'adoption des concepts de diffusion présuppose que le savoir existe déjà, que le principal travail intellectuel a déjà été fait et qu'il ne reste plus qu'à le diffuser. Or, la compréhension que nous avons de la capacité d'absorption et d'apprentissage n'est pas aussi passive.

Vu sous la perspective de Fleck/Douglas, ce processus s'apparente plutôt à une confrontation entre différentes sphères du savoir, c'est-à-dire entre différents mondes de pensée. Ce qui est acquis et pertinent dans l'un de ces mondes de pensée ne l'est pas forcément dans un autre. C'est cela qui fait de la transformation d'un monde de pensée à un autre un processus cognitif, par essence collectif, un processus d'apprentissage et de réapprentissage dans un nouveau contexte. Les problèmes que représentent pour deux cultures la communication et l'intégration du savoir d'un monde de pensée dans un autre sont importants et souvent sous-estimés.

Dans le cas de Ramnäs, on peut distinguer une transformation du savoir au passage d'un monde de pensée que l'on peut qualifier de «scientifique» à un autre monde de pensée que l'on peut définir comme «industriel». Nous avons aussi identifié dans la culture industrielle de Ramnäs une capacité d'apprentissage endogène prononcée, plus ou moins indépendante de la

«(...) la capacité d'apprentissage du personnel de Ramnäs a permis de contrebalancer l'absence de qualification de base formelles.»

«Dans le cas de Ramnäs, on peut distinguer une transformation du savoir au passage d'un monde de pensée que l'on peut qualifier de «scientifique» à un autre monde de pensée, que l'on peut définir comme «industriel».»



«Le produit de cette confrontation (entre mondes de pensée), plutôt que le degré de «scientificité» de ce processus, pose les fondements de la compétence industrielle.»

«A priori, on ne peut affirmer qu'il y a un lien étroit entre l'intensité des activités de R&D et le niveau de compétence industrielle.»

«Les systèmes de formation professionnelle peuvent donc, d'une part, transférer, développer et confronter les expériences industrielles de différentes entreprises et, d'autre part, confronter ce savoir pratique au monde de pensée scientifique.»

science, et d'une importance probablement bien plus grande. Cette capacité d'apprentissage semble pratiquement indépendante du système scolaire.

La confrontation entre divers mondes de pensée se présente peut-être différemment dans d'autres cas. Dans les petits chantiers navals de la côte ouest de la Suède, qui sont très compétitifs sur les marchés internationaux, j'ai discerné le même genre de confrontation (dans un mini-projet en cours) entre la constitution de savoir basée sur les savoir-faire manuels traditionnels et une pensée industrielle plus «moderne». Dans un mémoire récent, une confrontation culturelle marquée est identifiée dans la construction mécanique entre les ingénieurs des services de conception et ceux des services de production (Karlson, 1994, p. 158 et suiv.). Nous avons aussi des raisons de penser qu'une étude sur l'industrie pharmaceutique montrera que les sciences (biomédicale et chimique) ont un poids plus important.

Cette confrontation entre différents mondes de pensée peut se transformer avec le temps, à mesure que l'importance des différents types de pensée dans le processus de développement industriel change. Le produit de cette confrontation, plutôt que le degré de «scientificité» de ce processus, pose les fondements de la compétence industrielle. La compétitivité et la qualité sont donc possibles tant dans des industries caractérisées par une intense activité de R&D que dans celles qui ont peu d'activités de R&D, dans les industries jeunes comme dans les industries plus anciennes, dans les «vieilles» technologies, comme la production de chaînes, autant que dans les «nouvelles» technologies. A priori, on ne peut affirmer qu'il y a un lien étroit entre l'intensité des activités de R&D et le niveau de compétence industrielle.

Comparativement à beaucoup d'autres industries, par exemple à celle des pâtes, papiers et cartons (qui compte également parmi les branches à faible ou moyen contenu technologique) et à l'industrie aéronautique (un secteur à fort contenu technologique), la fabrication de chaînes est simple et peu sophistiquée. Pourtant, à y regarder de plus près, on découvre une *complexité* qui, dès lors qu'elle est

maîtrisée, rend le processus de production, et même le produit, difficiles à imiter.

Cette complexité se manifeste à différents niveaux. Dans le cas de Ramnäs, nous l'avons notamment constatée au niveau des ateliers, dans une série d'innovations. Nous supposons que dans d'autres branches, cette complexité d'importance pour la compétence industrielle se situe à d'autres niveaux. Par exemple, dans l'industrie aéronautique, on peut voir des systèmes de *production intégrée*, dont la maintenance nécessite une grande compétence en matière de coordination de l'organisation (Eliasson, 1994). Cependant, cela ne saurait se confondre avec les activités de R&D.

Dans les industries de transformation, une étude de cas approfondie conduite récemment sur les opérateurs d'une raffinerie de pétrole et d'une usine de pâte à papier met en évidence un professionnalisme, une connaissance des systèmes et un «art ouvrier» qui n'ont rien à voir avec le savoir scientifique, tout en étant, cependant, assez avancés pour maîtriser des processus complexes fortement informatisés (Perby, 1995).

Nous avons montré dans cette étude qu'une grande partie de la constitution de savoir dans une entreprise à faible contenu technologique - même très compétitive - est plus ou moins indépendante de la science. Il existe des traditions industrielles et un savoir spécialisé importants pour la compétitivité que nous avons qualifiés de compétence industrielle. Cette compétence croît et se développe dans des secteurs industriels et des entreprises spécifiques. Elle se transmet de génération en génération de travailleurs. Souvent - et de ce point de vue, Ramnäs n'est pas un exemple représentatif - cette compétence est par tradition développée et transmise par la formation professionnelle et les écoles techniques de proximité. Les systèmes de formation professionnelle peuvent donc, d'une part, transférer, développer et confronter les expériences industrielles de différentes entreprises et, d'autre part, confronter ce savoir pratique au monde de pensée scientifique. Dans la ligne de la perspective scientifique et technologique, à notre époque marquée par une concurrence internationale féroce, la science occupe une grande place dans les



programmes des écoles techniques et la formation. Bien entendu, la main-d'oeuvre de l'industrie doit avoir des connaissances de base dans les disciplines scientifiques. Or, notre étude montre qu'aujourd'hui, la base de connaissances théoriques des salariés de Ramnäs est probablement insuffisante.

On peut avancer qu'il est en général plus facile pour les travailleurs d'un haut niveau de formation - ce qui n'est pas le cas chez Ramnäs - d'utiliser leur compétence pour développer de nouveaux processus et de nouveaux produits. Ramnäs fait preuve d'une excellente compétence dans une technique très spécialisée de soudage et de forgeage de produits lourds. L'abandon éventuel des plates-formes de forage ou le remplacement des chaînes d'amarage par des câbles et des amarres en fibres synthétiques représenteraient une menace pour cette compétence.

On peut aussi avancer l'argument - ce que nous avons fait dans 16 études de cas (sur des entreprises à faible et moyen contenu technologique) dans un autre contexte - que, même si elle n'a pas de formation poussée, la main-d'oeuvre des industries traditionnelles possède un potentiel de créativité et d'apprentissage élevé qui peut être mobilisé. Cela semble se vérifier en particulier si la formation va de pair avec la modernisation de l'organisation de la production, par exemple avec

la constitution d'équipes pour l'exécution de tâches collectives et une forte réduction des effectifs des contremaîtres (Hamngren, Laestadius & Odhnoff, 1995).

Il se pose toutefois la question de savoir si le caractère de plus en plus scientifique de la formation technique néglige ces formes de constitution de savoir et la compétence industrielle analysées dans cet article. Le défi pour les programmes de formation de base et de niveau moyen en restructuration actuellement est d'aborder et de développer cette confrontation entre les «deux cultures», celle du savoir scientifique et celle de la compétence industrielle. Ce défi a été évoqué il y a quelques années dans une étude connue, intitulée *Made in America* (Dertouzous, 1989, p. 7 et suiv.).

Pour rester compétitif, il est important de ne pas immoler sur l'autel de la science les traditions de créativité de l'industrie, l'esprit de l'innovation, les savoir-faire pratiques, la dextérité manuelle et la connaissance de l'organisation. Ce sont les praticiens, ceux qui savent résoudre des problèmes concrets, ceux qui ont une base de savoir en rapport avec un contexte industriel spécifique et, accessoirement seulement, des connaissances scientifiques approfondies et générales, qui font vivre l'industrie. A vrai dire, c'est là un défi auquel sont également confrontées les universités techniques.

«Ce sont les praticiens, ceux qui savent résoudre des problèmes concrets, ceux qui ont une base de savoir en rapport avec un contexte industriel spécifique et, accessoirement seulement, des connaissances scientifiques approfondies et générales, qui font vivre l'industrie.»

Bibliographie

Dertouzous, Lester & Solow. 1989, *Made in America*, The MIT Press, Cambridge, Mass., Londres.

Douglas, M., 1986, *How Institutions Think*, Syracuse U.P., Syracuse, N.Y.

Eliasson, G., 1990, «The Firm as a Competent Team», dans: *Journal of Economic Behaviour and Organization*, vol. 13, n° 3, juin, pp. 275-298.

Eliasson, G., 1994, *General purpose technologies, industrial competence and economic growth*, mimeo, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, Stockholm.

Hamngren, I., Laestadius, S. & Odhnoff, J., 1995, *Effektivare produktion (Une production plus efficace)*, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1995:3 & 8), Stockholm.

Hippel, E. von. 1988, *The Sources of Innovation*, Oxford Univ. Press, New York & Oxford.

Janik, A., 1991, *Cordelia's tystnad* (le silence de Cordelia), Carlssons, Stockholm.

Karlson, B., 1994, *Product Design - Towards a New Conceptualization of the Design Process*, mémoire, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1994:1), Stockholm.

Laestadius, S., 1980, *Produktion utan gränser* (production sans frontières), Sekretariatet för framtidsstudier, Stockholm.

Laestadius, S., 1992, *Arbetsdelningens dynamik* (la dynamique de la division du travail), Arkiv, Lund.

Laestadius, S., 1994 *Ramnäs Ankarkätting AB - världsledande tillverkare av avancerad lagteknologi*, rapport de recherche, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1994:2), Stockholm.

Lundvall, B.-A., éd., 1992, *National Systems of Innovation*, Pinter Publ., Londres & New York.

Perby, M.-L., 1995, *Vad gör en operatör?* (Le travail d'un opérateur dans l'industrie de transformation), thèse, manuscrit, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, à paraître.

Nelson, R., éd., 1993, *National Innovation Systems - A Comparative Analysis*, Oxford U.P., Oxford & New York.

Polanyi, M., 1967, *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York.

Rogers, E., 1962, *Diffusion of Innovations*, The Free Press, New York.

Rosenberg, N., 1982, *Inside the Black Box: Technology and Economics*, Cambridge U.P., Cambridge.

Vernon, R., 1966, «International Investment and International Trade in the Product Cycle», in *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 80, pp. 190-207.



John H. Bishop

Président du Département des études sur les ressources humaines à la «School of Industrial and Labor Relations» de l'Etat de New York, Université de Cornell. Avant son arrivée à Cornell en 1986, il a été directeur du Centre de recherche sur l'employabilité des jeunes et directeur adjoint de recherche au Centre national de recherche dans l'enseignement professionnel. Il a été plusieurs fois cité en qualité d'expert assermenté devant des commissions du Congrès.



Cet article examine la situation des jeunes à risques, c'est-à-dire des élèves qui ont des difficultés dans leurs études, afin de voir s'ils devraient avoir la possibilité de choisir et d'étudier une spécialisation professionnelle pendant les dernières années de l'école secondaire. L'étude montre que, dans la plupart des emplois, la productivité découle directement des compétences sociales (comme de l'attitude et du comportement au travail et des qualités humaines) et des compétences cognitives spécifiques à l'emploi et à la profession et non de la compétence en lecture, en écriture et en mathématiques.

L'augmentation récente de la fréquence des changements d'emploi et de la rapidité d'obsolescence des qualifications n'a pas diminué la rentabilité de la formation professionnelle dispensée à l'école mais l'a au contraire augmentée. Si les anciennes qualifications sont plus rapidement dépassées, il est alors nécessaire d'en apprendre plus souvent de nouvelles. Cela signifie un besoin global supérieur et non inférieur en formation professionnelle. La fréquence plus grande du changement d'emploi fait que les employeurs hésitent plus à engager des travailleurs inexpérimentés et à leur dispenser une formation professionnelle, ce qui explique pourquoi le besoin d'une formation professionnelle à l'école n'a jamais été aussi grand.

La formation professionnelle et les jeunes à risques aux Etats-Unis

Aux Etats-Unis, les jeunes ayant un déficit dans le domaine de l'éducation ont de grandes difficultés à trouver un emploi stable leur offrant de réelles possibilités de formation et de promotion. En octobre 1994, seulement 43% des jeunes qui avaient abandonné leurs études secondaires (high school) l'année précédente avaient un emploi. Parmi les jeunes ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires au printemps dernier et ne continuant pas dans l'enseignement supérieur, seulement 64% avaient un emploi (Bureau of Labor Statistics BLS-Office des statistiques du travail 1995). Ceux qui avaient obtenu un emploi étaient payés de 10 à 15% de moins qu'en 1980 pour le même travail.

Il est nécessaire d'investir beaucoup plus dans le capital humain de ces travailleurs. Mais quel type d'enseignement et de formation devrait avoir la priorité? Faut-il privilégier les connaissances scolaires générales ou les connaissances professionnelles spécifiques? The Economist (12 mars 1994) soutient que l'enseignement professionnel spécifique devrait être abandonné et remplacé par des connaissances générales: les économistes ont longtemps affirmé que le profit que l'on pouvait tirer d'un enseignement général était supérieur à celui d'une formation spécifique du fait que l'enseignement est transférable alors que de nombreuses qualifications professionnelles ont tendance à être spécifiques à un emploi. De nos jours, cet argument a de plus en plus de poids étant donné que les emplois sont moins sûrs, que le secteur des services se développe, que le cycle de vie des qualifications professionnelles diminue et que le marché attache une plus grande importance au sens des relations humaines et au traitement de l'information.

Cette recommandation de politique générale repose toutefois sur trois prémisses fausses:

- les compétences scolaires générales sont de bons substituts pour les qualifications professionnelles spécifiques,*
- l'accélération de l'obsolescence des compétences a diminué la rentabilité de la formation professionnelle,*
- l'augmentation de la fréquence de changement d'emploi a réduit la rentabilité d'une formation professionnelle à l'école.*

Regardons ce que la recherche nous dit sur chacun de ces points.

La preuve de la nécessité des qualifications professionnelles

La productivité, dans la plupart des emplois, découle *directement* des compétences sociales (comme l'attitude et le comportement au travail et les qualités humaines) et des compétences cognitives

spécifiques à un emploi, à une profession ou à un groupe de professions et non des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques. Lorsqu'on demande aux petites et moyennes entreprises, qui fournissent la plupart des nouveaux emplois dans l'économie américaine, quelles compétences elles recherchent lors d'un engagement, elles citent l'attitude et le comportement au travail et



les qualifications professionnelles avant la lecture et les mathématiques. En 1987, il a été demandé aux propriétaires de petites et moyennes entreprises qui étaient membres de la Fédération nationale des entreprises indépendantes (NFIB - National Federation of Independent Business) de citer les compétences qui influencent le plus le choix au moment de l'embauche?¹ **Quarante pour cent ont classé «les compétences professionnelles (déjà acquises)» à la place n° 1 et 14% à la place n° 2** (voir tableau 1). Par contre, seulement 6% de ces employeurs américains ont classé les «compétences en lecture, en écriture, en mathématiques et capacité de raisonnement» à la place n° 1 et 13% à la place n° 2. L'aptitude au commandement et les qualités humaines ont rarement été classées en haut de la liste. La qualité concurrençant le plus directement les compétences professionnelles sont l'attitude et le comportement au travail. «L'attitude et le comportement au travail» ont été considérés comme plus importants dans 29% des cas et ont occupé la deuxième place dans 36% des cas. Seulement 3% des employeurs ont classé ce facteur à la place 5 ou 6. Il est manifeste que l'attitude et le comportement au travail représentent un critère important pour l'embauche, indépendamment du type de travail.

La divergence de vues est plus grande en ce qui concerne l'importance des compétences professionnelles déjà acquises. Pour 20% des emplois, les compétences professionnelles existantes ont été classées à la place 5 ou 6. Il s'agit en général des emplois nécessitant moins de qualification comme le personnel de service, les employés de bureau, les ouvriers et les vendeurs. Pour ces emplois aux salaires faibles, le critère n° 1 était «l'attitude et le comportement au travail», le n° 2 «l'aptitude à acquérir de nouvelles compétences professionnelles» et le n° 3 les «compétences professionnelles déjà acquises». Les «compétences en lecture, en écriture, en mathématiques et la capacité de raisonnement» arrivaient en dernière position pour les emplois plus qualifiés et en avant-dernière position pour les emplois moins qualifiés (Bishop 1995).

Il s'ensuit que les diplômés de l'enseignement secondaire américain qui sont bons en lecture et en mathématiques n'obtien-

	Classement en %			Classement moyen par compétence	
	n°1	n°2	n°5 ou 6	haut	bas
Compétences professionnelles (déjà acquises) pour le travail donné	40	14	20	2,36	3,01
Aptitude à acquérir de nouvelles compétences professionnelles	15	26	13	2,96	2,84
Attitude et comportement au travail (efforts, enthousiasme, ponctualité)	29	36	3	2,30	2,20
Qualités humaines (travail en équipe, présentation, contact humain)	9	15	33	3,79	3,49
Aptitude au commandement (organiser, enseigner et motiver les autres, résoudre des problèmes)	1	2	54	5,16	5,33
Compétences en lecture, en écriture, en mathématiques et capacité de raisonnement	6	13	39	5,65	3,83

nent pas de meilleurs emplois que leurs pairs moins doués dans les années suivant immédiatement l'obtention de leur diplôme (Bishop 1992). Les meilleurs emplois tendent à revenir aux diplômés qui ont suivi des cours de formation professionnelle et/ou travaillé à temps partiel pendant l'année scolaire (Bishop 1995).

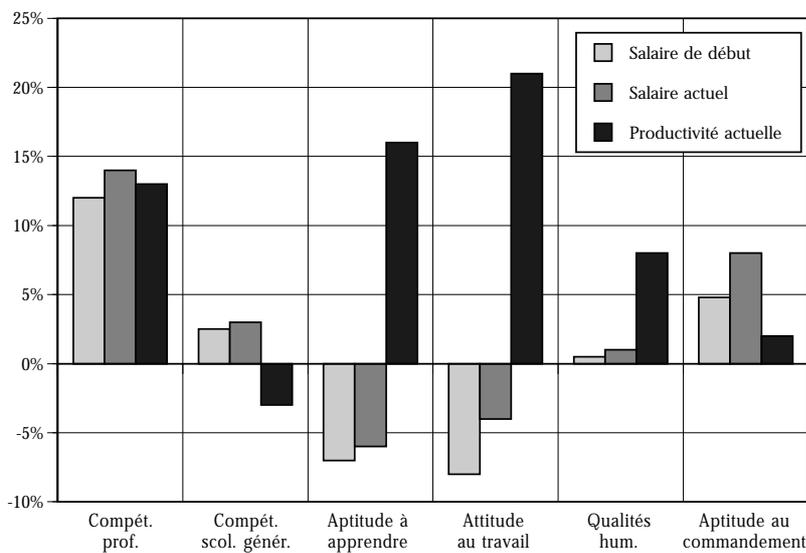
Le succès dans l'emploi

Une fois la personne engagée, quelles aptitudes permettent de prédire le succès dans un emploi? L'étude de la NFIB permet également de mieux comprendre cette question. Les entrepreneurs ont fourni des informations sur le profil et le succès au travail de deux salariés (A et B) ayant récemment occupé le même poste.² Après que les deux salariés eurent passé un an ou plus dans l'entreprise, il a été demandé aux entrepreneurs «Quel travailleur (A ou B) s'est révélé être le meilleur dans chacun des domaines suivants: 'compétences professionnelles', 'ap-

1) Les 500.000 membres de la NFIB (National Federation of Independent Business - Fédération nationale des entreprises indépendantes) ont été stratifiés par emploi et les grandes firmes. Les directeurs salariés responsables de services dans les grandes entreprises du secteur public n'ont pas le droit de devenir membre de la NFIB. L'échantillon ne contient donc pas de données relatives aux emplois dans les grandes entreprises à établissements multiples. Un questionnaire de quatre pages a été envoyé par la poste à 11.000 entreprises, suivi de 3 «relances»; 2.599 réponses ont été obtenues. L'étude a porté sur une seule tâche, à savoir «la tâche pour laquelle... vous avez engagé le plus de personnes au cours des deux ou trois dernières années.»



Figure 1: Effets des compétences sur le salaire et la productivité



travailleur A et du travailleur B en fonction de leur classement pour chacun des six domaines différents de compétences tout en tenant compte du sexe, de l'appartenance ethnique et de la situation matrimoniale. Le salaire actuel et la productivité sont ceux au moment de l'entretien qui a eu lieu, en moyenne, environ un an après l'engagement. Pour les travailleurs ne faisant plus partie de la firme, le rapport de productivité correspond à la productivité «deux semaines avant le départ de l'entreprise» et, pour le salaire, à celui reçu «au moment du départ». La figure 1 présente les résultats des trois effets sur le marché du travail. Les barres dans la figure 1 indiquent l'écart en pourcentage en ce qui concerne les salaires et la productivité découlant du fait qu'un travailleur est «bien meilleur» qu'un autre dans un des six domaines de compétences tout en gardant constantes les autres compétences, la durée d'emploi, l'appartenance ethnique, le sexe, et la situation matrimoniale.

Les évaluations ex post de la compétence professionnelle, de l'aptitude à apprendre, de l'attitude au travail et des qualités humaines ont toutes un rapport positif significatif avec l'évaluation de la productivité globale après environ un an dans un poste (la barre noire dans la figure 1). L'estimation par l'employeur des compétences scolaires générales d'un travailleur et de son aptitude au commandement, par contre, n'a aucun lien avec son rendement global dans son travail actuel. En gardant constantes les caractéristiques démographiques et les évaluations des autres éléments par les employeurs, les travailleurs qui sont considérés comme «bien meilleurs» du point de vue des compétences professionnelles ont été estimés être 10,7 % plus productifs après environ un an à leur poste de travail.

L'impact des compétences professionnelles sur le niveau relatif du salaire est même encore plus frappant. **Les compétences professionnelles sont les seules compétences à avoir eu un effet très positif sur le niveau relatif du salaire.** Les travailleurs estimés être «bien meilleurs» en ce qui concerne les compétences professionnelles ont commencé avec un salaire supérieur de 12 % et atteignaient plus 14 % après environ un an de travail.

2) Après une série de questions générales sur le type de travail et les qualités exigées de la personne devant occuper cet emploi, il a été demandé au directeur de choisir deux personnes qui avaient été engagées pour ce poste et de répondre à toutes les questions à venir en se référant spécifiquement à ces deux travailleurs. Le choix a été fait en répondant à la question suivante:

«Réfléchissez à la dernière personne que votre firme a engagé pour ce poste (poste X) avant août 1986 indépendamment du fait que cette personne travaille encore ou non dans votre firme. Appelez cette personne A. La personne engagée pour le poste X immédiatement avant la personne A est appelée la personne B. Ne pas tenir compte des anciens salariés réembauchés.» Des informations plus ou moins complètes ont été obtenues sur 1.624 personnes A et 1.403 personnes B.

titude à acquérir de nouvelles compétences professionnelles', 'attitude et comportement au travail (travail en équipe, présentation, contact avec les autres)', 'aptitude au commandement (organiser, enseigner et motiver les autres)' et en bloc 'savoir lire, écrire, compter et raisonner'. Il leur a été demandé d'évaluer si A était «bien meilleur», «meilleur» ou «pareil» que B ou si B était «meilleur» ou «bien meilleur» que A. Etant donné qu'il s'agissait de petites entreprises, les employeurs étaient en contact avec chaque travailleur si bien que les jugements étaient probablement assez bien fondés. Dans la plupart des cas, les entrepreneurs ont constaté de grandes différences de capacités entre leurs salariés. Dans 78 % des cas, les compétences professionnelles de l'un des deux travailleurs ont été jugées être «meilleures» ou «bien meilleures» que celles de l'autre. Le niveau de maîtrise quant à la lecture, l'écriture, les mathématiques et le raisonnement a été estimé différent dans 58 % des cas. En général, ceux qui étaient forts dans un domaine de compétences l'étaient également dans d'autres domaines.

Pour déterminer l'élément contribuant le plus à la qualité globale du travail, il a été procédé par régression à partir du salaire respectif de début, du salaire actuel (ou le plus récent) et de l'évaluation globale de la productivité respective du



Les compétences scolaires générales n'ont eu aucun effet significatif sur le niveau des salaires.

Les qualités humaines n'ont elles aussi eu aucun effet sur le niveau des salaires. L'aptitude au commandement a eu un effet positif modeste sur le niveau des salaires et la productivité initiale mais pas sur la productivité un an plus tard. Les deux compétences avec l'impact le plus important sur la productivité un an après - à savoir l'estimation ex post de l'attitude et du comportement au travail et de l'aptitude à acquérir de nouvelles connaissances professionnelles et de nouveaux savoir-faire - ont un rapport **négligeable** significatif avec le niveau des salaires (Bishop 1995).

Corrélation entre les connaissances professionnelles et la performance professionnelle

Une troisième possibilité pour évaluer l'importance des connaissances professionnelles est de les mesurer directement et d'étudier ensuite leur corrélation avec l'évaluation de la performance professionnelle globale. Des meta-analyses de centaines d'études empiriques de validité ont montré que les tests «paper and pencil» portant sur le contenu des connaissances professionnelles sont un bon indicateur prévisionnel de la performance professionnelle. Les meta-analyses réalisées par Dunette (1972) de 262 études de tests de compétences professionnelles ont montré que leur corrélation moyenne avec l'évaluation par le personnel d'encadrement était supérieure de 0,51 à tout autre indicateur prévisionnel y compris les tests portant sur les connaissances générales en lecture et mathématiques. Les meta-analyses effectuées par Vineberg et Joyner (1982) des études faites dans l'armée aboutissaient à des conclusions similaires. Les tests évaluant les connaissances professionnelles sont également des indicateurs prévisionnels des performances professionnelles globales nettement supérieurs aux mesures de la construction de la personnalité associées à l'attitude et au comportement au travail (Leatta Hough 1988).

Si les tests «paper and pencil» sur les connaissances professionnelles liées au poste de travail concurrencent les tests de lecture et de mathématiques pour prédi-

re l'évaluation de la performance professionnelle par le personnel d'encadrement, les tests sur les connaissances professionnelles possèdent par contre un pouvoir explicatif alors que les tests de lecture et de mathématiques n'en ont aucun. Si la performance jugée à partir d'un échantillon de tâches critiques sert de mesure pour l'estimation de la performance professionnelle, le coefficient bêta pour le test de connaissances professionnelles est 2 à 4 fois supérieur au coefficient bêta pour l'ensemble des connaissances de base (Hunter, 1983).

En résumé dans presque tous les emplois, la productivité découle *directement* des compétences sociales (telles que de l'attitude et du comportement au travail et des qualités humaines) qui sont des compétences générales et des compétences cognitives spécifiques à un travail, à une profession ou à une industrie et non des connaissances en lecture, en écriture et en mathématiques. **Les compétences en lecture et en mathématiques contribuent à la productivité en aidant l'individu à acquérir les connaissances professionnelles ou spécifiques au poste de travail, qui sont directement productives. Etant donné qu'il est plus facile d'améliorer fortement les connaissances liées au travail que d'obtenir une amélioration équivalente (proportionnellement à un écart type) au niveau des connaissances verbales et mathématiques, une formation professionnelle spécifique est fortement souhaitable si l'étudiant est appelé par la suite à mettre en pratique les connaissances acquises en travaillant dans cette profession ou dans une activité proche de cette dernière.**

L'obsolescence des qualifications et la demande de formation

Les qualifications sont beaucoup plus vite dépassées que par le passé. Mais ceux qui déclarent que cela signifie une diminution du besoin de formation professionnelle spécifique font tout à fait fausse route. Des compétences professionnelles obsolètes doivent être remplacées par de nouvelles compétences professionnelles. Si les anciennes qualifications sont beaucoup plus vite dépassées, il faut alors

«... dans presque tous les emplois, la productivité découle directement des compétences sociales (telles que de l'attitude et du comportement au travail et des qualités humaines) qui sont des compétences générales et des compétences cognitives spécifiques à un travail, à une profession ou à une industrie et non des connaissances en lecture, en écriture et en mathématiques.»



«Etant donné que l'augmentation de la fréquence du changement d'emploi a diminué la disposition des employeurs à financer la formation, le besoin d'une formation professionnelle à l'école n'a jamais été aussi grand.»

en apprendre plus souvent de nouvelles. Cela signifie un besoin de formation professionnelle plus important et non moindre.

L'obsolescence des compétences est la plus importante dans les domaines suivant de près l'évolution rapide des connaissances théoriques comme dans le cas de l'informatique. C'est précisément dans ces domaines que la rentabilité de la formation professionnelle est la plus grande. Les personnes qui utilisent un ordinateur dans leur travail sont payées 10% de plus par heure, même lorsque le secteur d'activité et le niveau d'emploi restent constants. L'étude conduite par Alan Kruger (1993) auprès d'agences d'intérim montre que la plupart de ces entreprises offraient une formation gratuite en traitement de texte à toutes les personnes cherchant un travail intérimaire dans un bureau par le biais de l'agence. Il en conclut que «le fait que les agences d'intérim trouvent rentable de dispenser une formation en informatique aux travailleurs qu'elles placent laisse penser que le taux de rentabilité des connaissances en informatique est substantiel (1993, p. 47)».

Si la rapidité de l'obsolescence signifie que la période de rentabilité est courte, elle signifie aussi que l'offre de travailleurs possédant ces nouvelles compétences est restreinte du fait que les générations précédentes n'ont pas acquis de telles connaissances. C'est ainsi que les personnes qui ont suivi des programmes de formation leur ayant permis d'acquérir ces nouvelles qualifications possèdent un atout dans un domaine où l'offre est déficitaire et qui sera de ce fait bien payé. Le marché du travail réagit à la rapidité de l'obsolescence des compétences en payant une prime plus élevée pour la compétence recherchée.

Les changements d'emploi et les incitations à dispenser une formation

Les employeurs ont-ils répondu au besoin accru de formation continue? Probablement pas. Les taux élevés de rotation du personnel représentent un facteur important de dissuasion pour les employeurs pensant à investir dans la formation. Les

changements d'emploi par les travailleurs américains ont augmenté au cours des dernières 25 années de sorte qu'il revient plus cher aux entreprises de dispenser une formation. Le pourcentage de travailleurs restant moins de 25 mois dans une même entreprise est passé de 28 % en 1968 à 40 % en 1978 et est resté élevé depuis lors. L'ancienneté moyenne des travailleurs hommes a chuté de 5 % entre 1963 et 1981 (pour la même tranche d'âges) et de nouveau de 8% entre 1983 et 1987 (Bishop 1995).

The Economist mentionne le taux élevé des changements d'emploi pour justifier une réduction de la formation professionnelle dispensée dans les écoles. Là encore, il fait fausse route. La rentabilité sociale de la formation professionnelle est influencée par le **changement de profession** et non par le changement d'emploi. La mobilité professionnelle aux Etats-Unis a évolué dans le sens opposé à la mobilité de l'emploi. La mobilité professionnelle a baissé de 13 à 20 % entre 1978 et 1987 (Markey and Parks 1989), ce qui a augmenté la rentabilité sociale de la formation professionnelle. Etant donné que l'augmentation de la fréquence du changement d'emploi a diminué la disposition des employeurs à financer la formation, le besoin d'une formation professionnelle à l'école n'a jamais été aussi grand.

L'école devrait-elle cesser d'offrir une formation dans un domaine professionnel spécifique?

Il existe de bon arguments permettant de démontrer pourquoi il serait préférable pour les travailleurs américains que les employeurs déchargent l'école d'une plus grande partie de la responsabilité en matière de formation professionnelle. Lorsque les employeurs assurent la formation, le coût du temps par stagiaire tend à être minimal et l'augmentation de la productivité tend à être plus grande et plus immédiate. La probabilité est grande que le stagiaire utilise alors cette formation dans son emploi et soit rémunéré en conséquence. Les raisons liées à la limitation des coûts (y compris le coût du temps du



stagiaire), au choix des formateurs et des stratégies de formation efficaces et à la volonté d'acquérir de nouvelles connaissances sont fortes et bien équilibrées.

La majeure partie des frais de la formation organisée par l'employeur est prise en charge par les employeurs et non par les salariés sous forme d'une baisse de salaire pendant la durée de la formation (Bishop 1994). En tout cas, les stagiaires reçoivent une augmentation substantielle de salaire après une telle formation. Cette formation est une excellente affaire pour le travailleur. La somme des avantages d'une telle formation pour les employeurs, les salariés et la société en général (par ex. les avantages sociaux) comparée au coût social est assez importante (Bishop 1995).

Le problème de la formation par les employeurs est qu'il n'y en a pas assez.

Le principal bénéficiaire de la formation, à savoir le travailleur, est souvent mal informé des coûts et des avantages, manque de ressources et n'a pas accès au marché financier pour la payer. Les employeurs payent la majeure partie des coûts de la formation dispensée dans le cadre de l'entreprise; mais beaucoup des avantages profitent à des tiers, à savoir le travailleur et les futurs employeurs du travailleur (Bishop 1994). Le coût horaire est très élevé étant donné que les stagiaires sont généralement payés pendant la durée de leur formation et que les formateurs travaillent souvent individuellement avec les stagiaires. Le coût élevé résulte aussi du fait que la plupart des employeurs sont trop petits pour réaliser des économies d'échelle et se spécialiser dans la formation. Enfin, il n'y a généralement pas de subventions de l'Etat lorsque la formation professionnelle est dispensée par un employeur.

Etant donné que le coût horaire de la formation professionnelle est très élevé pour les employeurs qui la dispensent, il est assez naturel qu'ils cherchent à ce que d'autres, des écoles ou d'autres employeurs, le fassent pour eux. Ils préféreraient engager du personnel déjà formé et expérimenté. Lorsque de tels travailleurs ne sont pas disponibles, ils choisissent comme stagiaires des membres de la famille ou des amis afin de réduire le roulement du personnel et de remplir les

obligations familiales. Cela, bien sûr, signifie que les jeunes, qui ne font pas partie d'un réseau social où se trouvent des propriétaires ou des directeurs de petites entreprises, n'arrivent pas à obtenir un premier emploi. Vu le coût élevé et l'importance du roulement, la plupart des entrepreneurs américains poursuivent une stratégie «just-in-time» en matière de formation, c'est-à-dire que la formation n'est assurée que pour les qualifications requises par l'emploi actuel. Une formation n'est entreprise que si l'on peut en tirer rapidement un profit très élevé.

Avant de décider d'investir dans la formation, les employeurs comparent les coûts encourus à l'accroissement de la productivité des travailleurs supposés rester dans l'entreprise. Les avantages que pourraient en tirer d'autres employeurs ou le travailleur ne sont pas pris en considération dans leur calcul. Le résultat est inévitablement un sous-investissement (du point de vue de la société) de la part des employeurs dans une formation développant les compétences générales.

Qu'arriverait-il si la formation professionnelle n'était plus dispensée dans les écoles ?

Si les écoles se retiraient du marché de la formation professionnelle, les employeurs deviendraient alors les seuls à dispenser une formation professionnelle spécifique. Toutefois, les employeurs ne seront pas prêts à se charger de cette tâche sans un certain encouragement vu le pourcentage élevé des départs dans la plupart des entreprises américaines. L'Etat pourrait offrir aux employeurs des subventions à la formation mais un tel programme serait difficile à gérer et reviendrait vraisemblablement plus cher que le système actuel de formation professionnelle à l'école. En l'absence de subventions massives accordées aux employeurs pour la formation, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée continuerait à se développer et les primes versées pour les qualifications professionnelles déjà acquises à l'école iraient en augmentant. Les jeunes à la fin de leur scolarité manqueraient de compétences directement utilisables, auraient par conséquent plus de difficultés à trouver un emploi et se verraient obliger d'accepter des salaires plus bas. Certains employeurs

«Vu le coût élevé et la fréquence des changements d'emploi, la plupart des entrepreneurs américains poursuivent une stratégie «just-in-time» en matière de formation, c'est-à-dire que la formation n'est assurée que pour les qualifications requises par l'emploi actuel.»

«L'obsolescence rapide des qualifications professionnelles rend plus difficile l'actualisation des programmes, du matériel et des connaissances du personnel enseignant.»



«Que nous apprend la recherche sur l'efficacité de l'enseignement professionnel aux Etats-Unis?»

remplaceraient le personnel qualifié maintenant plus cher par des travailleurs moins qualifiés au détriment de la qualité des services offerts. D'autres chercheraient la possibilité de remplacer des hommes par des machines ou de faire faire le travail par des travailleurs installés dans d'autres pays (par ex. de nombreuses entreprises américaines ont maintenant des filiales pour la création de logiciels situées en Bulgarie, en Russie et en Inde). En fin de compte, la rareté des travailleurs qualifiés deviendrait si grande et l'écart de salaire entre les travailleurs qualifiés et non qualifiés si important que les employeurs trouveraient alors rentable de se charger de la formation professionnelle. Toutefois, dans ce nouvel équilibre, la société se retrouverait avec moins de travailleurs qualifiés, un niveau de vie plus bas et une distribution des salaires plus inégale.

Résumé: *The Economist* argumente en faveur d'un enseignement général plutôt que spécifiquement professionnel en s'appuyant sur des a priori. Toutefois, l'argument a priori est peu convaincant. Dans des sociétés où le taux de changement d'emploi est très élevé, comme c'est le cas aux Etats-Unis, on ne peut pas attendre des employeurs qu'ils reprennent à leur charge tout le poids de l'enseignement professionnel. Les écoles et les établissements d'enseignement supérieur doivent faire partie du paysage de la formation professionnelle.

Toutefois, la mise en oeuvre de programmes efficaces de formation professionnelle n'est pas un tâche facile. L'obsolescence rapide des qualifications professionnelles rend plus difficile l'actualisation des programmes, du matériel et des connaissances du personnel enseignant. Souvent, les détenteurs de diplômes professionnels ne trouvent pas (ou ne veulent pas) un emploi dans le métier pour lequel ils ont été formés. Cela est-il le prix à payer si l'on permet aux étudiants de choisir la profession à laquelle ils se préparent plutôt que de laisser les employeurs choisir ceux qui recevront une formation comme c'est le cas dans le système d'apprentissage. Le prix à payer est-il trop élevé? Les programmes américains d'enseignement technique et professionnel réussissent-ils à bien préparer les jeunes à l'exercice d'une tâche qualifiée? Tiennent-ils compte, en particulier, des jeunes à risques?

L'enseignement professionnel et technique dispensé aux États-Unis dans les établissements du secondaire et du supérieur est-il efficace?

Que nous apprend la recherche sur l'efficacité de l'enseignement professionnel aux Etats-Unis? Les résultats des études effectuées dans ce domaine peuvent être résumés sous forme de réponses aux 8 questions suivantes.

a) L'enseignement professionnel dans les établissements d'études secondaires permet-il de faire baisser le taux des abandons parmi les jeunes à risques?

OUI. L'étude par Kulik (1994) des publications traitant de ce sujet montre que le choix de participer à un enseignement professionnel diminue le taux d'abandons.

b) Quelle est l'importance des avantages économiques d'un enseignement professionnel post-secondaire?

En 1992, les travailleurs âgés de 25 à 34 ans travaillant à plein temps pendant toute l'année et possédant un «associate degree» (diplôme obtenu après deux ans dans l'enseignement supérieur) gagnaient de 21 à 28 % de plus que les diplômés de fin d'études secondaires. Ceux ayant passé un certain temps dans l'enseignement supérieur mais ne possédant pas de diplôme gagnaient de 14 à 15 % de plus que les diplômés de fin d'études secondaires (U.S. Bureau of the Census (Services américains du recensement) 1993, tableau 30). Les pourcentages étaient en général plus importants pour les noirs et les femmes que pour les hommes blancs. Soixante-dix pour cent des «associates degrees» et 98 % des diplômes autres que le «baccalaureate» (diplôme conféré après 4 ans d'études dans l'enseignement supérieur) sont obtenus dans des filières professionnelles (NCES - National Center for Education Statistics, Centre national pour les statistiques dans l'éducation 1993, p. 245). Les travailleurs qui déclarent que leur formation de deux ans dans l'enseignement supérieur les a aidés à acquérir les qualifications nécessaires pour leur

*Note de la rédaction

NCES: National Center for Education Statistics

JTPA: Job Training Partnership Act (1982)



emploi actuel gagnaient 13 % de plus en 1991 que d'autres travailleurs ayant le même niveau d'instruction, la même ancienneté et expérience de travail (Bowers and Swaim, 1992).

c) Quelle est l'importance des avantages des programmes de formation professionnelle subventionnés par l'Etat destinés aux jeunes abandonnant les études secondaires et aux jeunes économiquement défavorisés?

Des études avec une forte répartition aléatoire fournissent des preuves concrètes de l'impact des programmes de formation de l'Etat sur les jeunes de moins de 22 ans ayant abandonné leurs études. Pendant les 2,5 années de suivi, les jeunes hommes ayant un casier judiciaire avant de participer à la formation dans le cadre de la JTPA (Job Training and Partnership Act - Loi sur la formation professionnelle et le partenariat) gagnaient 6.800 \$ de moins que ceux ayant un antécédent judiciaire mais qui avaient été désignés par hasard à ne pas recevoir une formation en liaison avec la JTPA. La formation subventionnée au poste de travail a fait baisser le revenu de ceux n'ayant pas de casier judiciaire de 578 \$ pour les femmes et de 3.012 \$ pour les hommes. Le seul résultat positif pour les jeunes ayant participé à une action de la JTPA a été une augmentation de 9 % des revenus des femmes ayant suivi une formation de type scolaire. Le caractère stigmatisant des programmes est peut-être une des raisons de leur échec. Alors que la JTPA n'a pas réussi à aider les jeunes, les adultes en ont nettement profité. Pour les adultes, la période d'amortissement était en général inférieure à deux ans. Les programmes de la deuxième chance les plus performants proposés par l'Etat sont ceux qui se concentrent sur l'enseignement de qualifications professionnelles spécifiques (intégrant l'enseignement des connaissances de base à la formation professionnelle) en liaison avec le marché du travail.

d) Quelle est l'importance des avantages économiques de l'enseignement professionnel secondaire?

Les jeunes ayant suivi avec succès un programme de formation professionnelle dans le cadre des études secondaires ne sont pas aussi bien payés que ceux ayant

obtenu un diplôme post-secondaire ou un «associate degree». Toutefois, ils gagnent nettement plus que les autres diplômés de fin d'études secondaires qui n'ont pas continué dans l'enseignement supérieur. Altonji (1988) a constaté que quatre cours d'enseignement professionnel et technique au lieu d'un mélange de plusieurs cours d'enseignement général entraînaient une augmentation du niveau du salaire de 5 à 10 % suivant la spécialisation. Kang et Bishop (1989) ont trouvé qu'en 1981, un an après le diplôme, les jeunes hommes qui avaient suivi quatre cours d'enseignement professionnel et technique gagnaient de 21 à 35 % de plus que ceux qui n'avaient suivi que des cours d'enseignement général. Les jeunes femmes avec quatre unités de valeurs en commerce et en secrétariat gagnaient 40 % de plus. Les avantages de l'enseignement professionnel secondaire diminuent avec le temps. Les Hispaniques tirent plus de profits de l'enseignement professionnel suivi que les noirs et les blancs non hispaniques (Campbell et al. 1986). Le fait que l'enseignement professionnel dispensé dans les écoles du secondaire ait du succès avec un groupe d'âge pour lequel les programmes de la deuxième chance ne représentent pas une aide semble indiquer que la priorité doit être donnée au maintien à l'école des jeunes ayant des problèmes scolaires où ils peuvent bénéficier des programmes de formation professionnelle classiques.

e) Les avantages de l'enseignement professionnel sont-ils liés à l'obtention d'un emploi correspondant à la formation?

OUI. Les deux études (Campbell, *et al.* 1986; Rumberger et Daymont 1982) qui ont traité de ce problème ont constaté que les avantages économiques étaient nuls si un emploi lié à la formation n'était pas trouvé. Les effets étaient particulièrement positifs pour ceux qui avaient trouvé un travail dans le domaine pour lequel ils avaient été formés et qui y restaient. Campbell et al. (1987) ont constaté que les titulaires de diplômes des programmes d'enseignement professionnel du secondaire, qui après leurs études secondaires ont passé 100 % de leur temps dans le domaine pour lequel ils avaient été formés, gagnaient 31 % de plus que ceux qui n'avaient jamais eu de formation se rapportant à leur travail.

«...la priorité doit être donnée au maintien à l'école des jeunes ayant des problèmes scolaires où ils peuvent bénéficier des programmes de formation professionnelle classiques.»

«...les programmes de l'enseignement professionnel à l'école devraient éviter de former les jeunes à des emplois à faible qualification et à bas salaire même quand il est possible de garantir un taux élevé de placement dans des emplois directement liés à la formation.»



«La maîtrise de ces savoirs (généraux) ne suffit pas à faire de quelqu'un un travailleur hautement compétent ou à garantir un emploi bien payé.»

«Une taille unique' pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est vouée à ne pas convenir à la majorité des élèves.»

Les programmes de formation pour les emplois de vendeurs représentaient l'exception. Les titulaires de diplômes de programmes de formation dans le secteur de la distribution gagnaient moins s'ils occupaient des postes en liaison avec leur formation. Le principal avantage de l'enseignement professionnel réside dans le fait qu'il permet d'accéder à des professions mieux payées. Cela laisse supposer que les programmes d'enseignement professionnel à l'école devraient éviter de former les jeunes à des emplois à faible qualification et à bas salaire même quand il est possible de garantir un taux élevé de placement dans des emplois directement liés à la formation.

f) Dans quelle mesure les compétences professionnelles spécifiques acquises à l'école sont-elles utilisées sur le marché du travail?

Quarante-trois pour cent des diplômés salariés qui avaient suivi deux ou plusieurs cours d'enseignement professionnel dans un domaine spécifique occupaient un emploi au moment de l'entretien qui correspondait au domaine de leur formation (Campbell *et al.*, 1987). Mangum et Ball (1986), en utilisant une méthode similaire de comparaison du domaine de la formation et de celui de l'emploi, ont constaté que les établissements post-secondaires ne faisaient que légèrement mieux. La proportion de diplômés hommes (femmes) ayant occupé au moins un poste dans un domaine apparenté s'élevait à 52 (61) % pour les instituts techniques et professionnels, à 22 (55) % pour les écoles supérieures de commerce privées, à (59) % pour les écoles d'infirmières et à 47 % pour les stagiaires dans l'armée qui avaient terminé leur service. La formation organisée par les employeurs a un taux plus élevé d'utilisation: 85 (82) % pour la formation en entreprise et 71 % pour l'apprentissage. L'apprentissage en Allemagne semble plus souvent aboutir à des postes liés à la formation reçue. Six mois après la fin de leur formation, 68 % de ceux travaillant dans le civil exerçaient le métier (beaucoup plus délimité) pour lequel ils avaient été formés (Institut fédéral pour la formation professionnelle, 1986). Ces résultats semblent indiquer qu'une façon d'augmenter le pourcentage de placements dans un emploi se rapportant à la formation est

que les employeurs coopèrent avec les écoles pour dispenser la formation. L'amélioration de l'orientation professionnelle, de l'offre de formation dans des professions en plein développement et de la qualité et de l'adéquation de la formation représentent d'autres moyens pour augmenter la proportion de ceux qui travaillent dans la profession pour laquelle ils ont été formés.

g) Le fait de suivre une formation professionnelle à l'école abaisse-t-il le niveau des connaissances générales?

A la fin des études secondaires, la différence entre les étudiants de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel est environ d'un écart-type ou de 3,5 équivalents de classe. Toutefois, cette différence existait déjà en grande partie entre les élèves avant l'entrée dans l'enseignement professionnel (Kulik 1994). En fait, les élèves qui ont des difficultés dans les matières générales se tournent souvent vers les cours professionnels, justement parce qu'ils offrent un autre cadre et d'autres modes d'apprentissage. Kulik (1994) concluait que «80 % de la différence au niveau des notes des tests obtenues par les élèves de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel découlent de la différence d'aptitude des élèves qui suivent les programmes (p. 47).» Le déterminant clef est la difficulté des cours suivis et non le nombre total des heures passées entre les murs de l'école en une année. Ainsi, les élèves de l'enseignement professionnel apprennent moins de mathématiques et de sciences que beaucoup d'élèves dans l'enseignement général principalement parce qu'ils suivent des cours généraux moins difficiles et non parce qu'ils en suivent un moins grand nombre.

h) Combien de cours d'enseignement professionnel devraient suivre les élèves du secondaire ne se destinant pas à suivre des études supérieures longues (4 ans)?

Aux Etats-Unis, l'enseignement professionnel est de type modulaire. Dans les établissements d'études secondaires, le module de base se compose habituellement d'un cours d'un an d'environ 150 heures d'enseignement en classe ou en



atelier. Les élèves ne doivent pas suivre un programme complet de quatre cours professionnels ou plus pour tirer avantage de l'enseignement professionnel. Parmi les diplômés de fin d'études secondaires ne poursuivant pas d'études supérieures, ceux qui ont suivi juste deux cours professionnels pendant le deuxième cycle du secondaire gagnaient 36 % de plus l'année après leur diplôme que ceux qui n'avaient pas pris de tels cours. Ceux qui avaient suivi 4 cours professionnels gagnaient 16 % de plus que ceux qui en avaient pris 2 et ceux qui en avaient pris 6 ou plus gagnaient 6 % de plus qui en avaient pris 4 (Kang et Bishop, 1989). Ces résultats donnent à entendre (a) que tout élève sans projet bien précis concernant des études à temps plein dans l'enseignement supérieur devrait suivre au moins 2 (4 semblent être le mieux) cours professionnels avant de passer le diplôme de fin d'études secondaires et (b) qu'il faudrait conseiller aux élèves de ne pas prendre un trop grand nombre de cours professionnels dans le secondaire. Pour les professions exigeant plus de 600 heures de cours en classe et en atelier pour atteindre le niveau d'aptitude souhaité, les programmes de préparation technologique intégrant la formation du secondaire dans un programme post-secondaire sont en général nécessaires.

Résumé

Les connaissances subissent une véritable explosion et de nouvelles techniques apparaissent tous les jours. Nous sommes devenus entièrement dépendants de l'expertise des autres. En raison de cette dépendance, nous sommes prêts à payer de bons salaires aux personnes qui ont les compétences techniques et l'expérience qui nous manquent. La loi de l'offre et de la demande détermine les rémunérations pour les compétences spécifiques. Les compétences courantes tendent à être mal rémunérées alors que les compétences rares tendent à être bien payées. Les nouvelles compétences dont la demande ne cesse de croître sont les mieux rémunérées.

La majeure partie de la scolarité est consacrée à l'apprentissage de savoirs généraux comme la lecture, l'écriture et l'arithmétique dont l'offre est abondante. Tou-

tefois, la maîtrise de ces savoirs ne suffit pas à faire de quelqu'un un travailleur hautement compétent ou à garantir un emploi bien payé. Comme Emerson nous le dit: **les choses enseignées dans l'enseignement supérieur et les écoles ne représentent pas une formation mais un moyen de se former.** Ces savoirs généraux sont des outils qui permettent de développer des compétences et un savoir-faire plus rares qui influent sur la productivité dans des emplois particuliers et qui sont de ce fait bien rémunérés sur le marché du travail. **Il est peu judicieux de consacrer toute son éducation à apprendre des choses que tout le monde connaît déjà. On doit choisir une profession pour laquelle on est doué et pour laquelle il existe une demande sur le marché et rechercher alors l'expertise et l'excellence dans cette niche. Expertise et excellence sont impossibles sans spécialisation.**

Etant donné qu'un individu ne peut atteindre un degré d'excellence sans spécialisation, un système éducatif qui n'offre pas la possibilité de se spécialiser et n'encourage pas de fait une telle spécialisation devient un obstacle à l'excellence. Les intérêts, les talents et les styles d'apprentissage varient suivant les personnes. Les compétences et les talents recherchés sur le marché du travail sont eux aussi très divers. «Une taille unique» pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est vouée à ne pas convenir à la majorité des élèves.

Les connaissances professionnelles sont de nature cumulative et hiérarchique tout comme les mathématiques et les sciences. Tout le monde doit commencer au bas de l'échelle des connaissances professionnelles et travailler pour gravir les échelons. La diffusion de l'informatique et d'outils de travail hautement performants obligent les travailleurs à acquérir de nouvelles compétences, mais ces nouvelles compétences viennent en général s'ajouter aux compétences déjà existantes et non les remplacer. L'acquisition de nouvelles compétences est facilitée si le travailleur possède de bonnes connaissances fondamentales, c'est pourquoi il est tout à fait essentiel de pouvoir s'appuyer sur un socle composé de connaissances du travail et de compétences professionnelles. A un moment donné, tout indivi-



du doit commencer à construire son socle de compétences professionnelles. Pour la grande majorité des jeunes qui n'ont pas un oncle prêt à les prendre comme apprentis pour un travail bien payé, la construction de ce socle doit commencer au moins deux ans avant de quitter l'école.

Il ne faut pas inciter et forcer les jeunes à risques qui n'aiment pas étudier et n'obtiennent pas de bons résultats dans les

matières scolaires générales à augmenter leurs horaires dans ces matières au cours de leurs dernières années de scolarité. Etant donné qu'il est peu vraisemblable qu'ils continuent dans l'enseignement supérieur long et qu'ils risquent de quitter l'école avant d'obtenir le diplôme de fin d'études secondaires, il faudrait conseiller aux jeunes à risques de commencer à construire leur socle de connaissances et de savoir-faire professionnels pendant qu'ils sont encore à l'école.

John Bishop

Université Cornell
Center on the Educational Quality of the Workforce
Programme sur les jeunes et le travail (Cornell)
Center for Advanced Human Resource Studies
School of Industrial and Labor Relations de l'Etat de New York
Université Cornell
Ithaca, NY 14853-0952
607/255-2742

Cet article succinct récapitule les études ayant reçu une aide de différentes sources. Cette liste regroupe des aides accordées au Programme de Cornell sur la jeunesse et le travail par le Pew Charitable Trust, au Center on the Educational Quality of the Workforce, licence n° R117Q00011-91, géré par le Bureau pour la recherche et l'amélioration dans le domaine de l'éducation du ministère de l'Education des USA, au Centre national pour la recherche dans l'enseignement professionnel de l'université d'Etat de l'Ohio du ministère de l'Education des USA, au Centre de Cornell pour l'étude des ressources humaines et à Cornell par la National Association of State Directors of Vocational Technical Education Consortium. Les résultats et les opinions figurant dans ce rapport ne reflètent pas la position ou les politiques du Bureau pour la recherche et l'amélioration dans le domaine de l'éducation du ministère de l'Education des Etats-Unis. Cet article n'a pas été soumis à l'examen et l'approbation officiels de la faculté de l'IRL School. Son objectif est de mettre à la disposition de toute personne intéressée à la gestion des ressources humaines les résultats des études, des conférences et des projets dans leur forme provisoire afin d'encourager la discussion et la formulation de suggestions.

Références bibliographiques

Altoni, Joseph. (1988) «The effects of High School Curriculum on Education and Labor Market Outcomes». Chapitre 3 d'un rapport présenté au ministère de l'Education par le National Center on Education and Employment, Department of Economics, Northwestern University, décembre 1988.

Bishop, John H. (1992) «The Impact of Academic Competencies on Wages, Unemployment and Job Performance». *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, North Holland, Vol. 37, décembre 1992, 127-194.

Bishop, John H. (1994) «The Incidence and Payoff to Employer Training». Center for Advanced Human Resource Studies, Working Paper 94-17, 1-95.

Bishop, John H. (1995) «Expertise and Excellence». Center for Advanced Human Resource Studies Working Paper 95-13, 1-105.

Bowers, Norman and Swaim, Paul. (1992) «Probing (Some of) the Issues of employment related Training: Evidence from the CPS.» Washington D.C.: Economic Research Service, U.S. Department of Agriculture, 1-36.

Campbell, Paul B., Elliot, Jack, Hotchkiss, Larry, Laughlin, Suzanne and Seusy, Ellen. (1987a) «Antecedents of Training-Related Placement». Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

Campbell, Paul B., Basinger, Karen S., Dauner, Mary Beth and Parks, Marie A. (1986) «Outcomes

of Vocational Education for Women, Minorities, the Handicapped and the Poor». Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

Dunette, Marvin D. *Validity Study Results for Jobs Relevant to the Petroleum Refining Industry.* Washington D.C.: American Petroleum Institute, 1972.

The Economist, mars 12 1994.

Federal Institute for Vocational Training. «The Transition of Young People into Employment after Completion of Apprenticeship in the 'Dual System'». West Germany: The Federal Institute for Vocational Training, 1986.

Hough, Leatta M. *Personality Assessment for Selection and Placement Decisions.* Minnesota: Personnel Decisions Research Institute, avril 1988.

Hunter, J.E. (1983) «Causal Analysis, Cognitive Ability, Job Knowledge, Job Performance, and Supervisor Ratings». Dans: *Performance Measure and Theory*, éditeur: S. Lundy, F. Zedeck and S. Cleveland. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kane, Thomas and Rouse, Cecilia. (1995) «Labor Market Returns to Two and Four-Year College: Is Credit a Credit and Do Degrees Matter?» *American Economic Review*, juin 1995, Vol. 85, n° 3, 600-615.

Kang, Suk and Bishop, John. (1989) «Vocational and Academic Education in High School: Complements or Substitutes». *Economics of Education Review*. Vol. 8, n° 2, pp. 133-148.

Krueger, Alan. (1993) «How Computers Have Changed the Wage Structure: Evidence from Micro Data, 1984-1989». *Quarterly Journal of Economics*, février 1993, 33-60.

Kulik, James A. (1994) *High School Vocational Education and Curricular Tracking.* Ann Arbor, Mich: University of Michigan, janvier, 1-84.

Markey, James and Parks, William. (1989) «Occupational Change: Pursuing a different kind of work». *Monthly Labor Review*, septembre, 3-12.

Rumberger, R.W. and Daymont, T.N. (1982) «The Impact of High School Curriculum on the Earnings and Employability of Youth». Dans: *Job Training for Youth*, éditeur: R. Taylor, H. Rosen, and F. Pratzner. Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

U.S. Bureau of the Census. (1993) *Money Income of Households, Families and Persons in the United States: 1992.* Current Population Reports, Series P60-184, U.S. Department of Commerce, septembre 1993.

U.S. Bureau of Labor Statistics. (1995) «College Enrollment and Work Activity of 1994 High School Graduates». USDL 95-190, juin 1, 1995, 1-4.

Vineberg, Robert and Joyner, John N. (1982) *Prediction of Job Performance: Review of Military Studies.* Alexandria, Va: Human Resources Organization.



Le projet «Education Permanente» du Conseil de l'Europe



Jean-Pierre Titz

Administrateur principal au Conseil de l'Europe
Direction de l'Enseignement, de la Culture et du Sport

Entre 1967 et 1979, deux concepts ont connu une transformation remarquable :

1. Le concept de système éducatif quant à ses finalités, son insertion dans la réalité sociale, ses structures, ses méthodes et la répartition du rôle des acteurs sociaux en son sein.

2. Les finalités et les méthodes de la coopération européenne en ce qui concerne les politiques éducatives.

A priori, ces deux domaines - l'élaboration de nouveaux concepts directeurs des politiques éducatives et les conditions de la coopération européenne - pourraient sembler éloignés l'un de l'autre et devraient être analysés séparément comme deux champs de réflexion indépendants ou dont le rapprochement ne serait qu'accidentel.

Il n'en est rien car c'est bien d'une dialectique subtile qu'il s'est agi; la nature des défis auxquels le concept d'Education Permanente tentait une réponse renvoyait à une méthode d'élaboration d'orientations qui exigeait une approche élargie, une ouverture des cadres de pensée et une analyse des tendances lourdes de la (et des) société(s) européenne(s). Cette approche supposait le recours à un lieu, un cadre institutionnel qui, sans nier l'importance des réalités et des légitimités socio-politiques des Etats européens en permettait l'analyse de leurs problèmes dans une perspective plus vaste.

L'évolution du cadre et des finalités de la coopération éducative européenne

Le sens du projet Education Permanente ne peut être compris sans quelques ré-

En 1970, le Conseil de l'Europe édite un recueil de quinze études sous le titre «Education Permanente»¹. Il est le résultat d'une série de réflexions entamées dès 1967 dans le cadre du Conseil de la Coopération Culturelle*. En 1981 paraît un document «Contribution au développement d'une nouvelle politique éducative» qui reprend les trois textes principaux élaborés dans le cadre du projet «Education Permanente»². Ce projet, de 1972 à 1979, a été mené par un Groupe Directeur placé sous la présidence de Bertrand Schwartz et a débouché en juin 1979 sur un Symposium de synthèse, à Sienne, qui en a formellement marqué le terme. Depuis, se fondant sur les principes ou les fondements du concept d'Education Permanente, une série de projets - principalement dans le domaine de l'Education des Adultes - a tâché de les traduire en termes de stratégies éducatives adaptées à l'évolution sociale, économique et culturelle des pays signataires de la Convention Culturelle européenne. L'on trouve une remarquable étude détaillée de l'ensemble de cette démarche dans l'ouvrage publié en 1994 «L'Education des Adultes - Un pari progressiste du Conseil de l'Europe - Les Etapes d'un projet (1960-1993)» rédigé par Gérald Bogard (Les Editions du Conseil de l'Europe, 1994, Strasbourg).**

flexions sur l'évolution de la coopération éducative en Europe depuis la fin de la seconde guerre mondiale.

Rappelons tout d'abord que lorsque le Conseil de l'Europe est créé en 1949, le contexte historique est celui de l'immédiate après-guerre. Le Congrès de l'Europe de La Haye*** en 1948 lui a fixé deux grandes finalités qui expriment les préoccupations des gouvernements mais aussi de la plupart des acteurs politiques, sociaux, culturels et économiques qui seront présents - informellement mais leur participation est politiquement significative - à La Haye.

Il s'agit d'abord de créer un lieu, un cadre de négociation et de coopération pacifique entre les Etats européens réconciliés.

Mais le fait d'être européens ne qualifiera pas suffisamment les Etats susceptibles d'en faire partie car une autre finalité est attachée à l'organisation : promouvoir le rappel, la défense et le développement

1) *Education Permanente*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970

2) *Contribution au développement d'une nouvelle politique d'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1981.

Note de la rédaction

* Le **Conseil de la coopération culturelle** (CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés - le Comité de l'éducation, le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel - l'assistent dans ses tâches, qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisées dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.



«Le projet «Education Permanente» apparaît dans un contexte nouveau et en évolution rapide - celui des Golden sixties.»

«Les événements de 1968 ont exprimé, malgré des formes très différentes selon les pays, des déséquilibres très profonds entre les systèmes éducatifs et une demande sociale en transformation sans que les contenus n'en soient précisément établis (...)»

Note de la rédaction

** La **Convention culturelle européenne** a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, mais aussi des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport . A ce jour, quarante-quatre Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne.

***Le **Congrès de La Haye**, aussi appelé **«Congrès de l'Europe»** organisé par l'ensemble des organisations militant en faveur de l'unité européenne a rassemblé, plus de 800 personnalités de tout milieux du 7 au 10 mai 1948. Il est considéré comme un des moments forts des débuts de la construction européenne.

des valeurs fondamentales de démocratie, d'Etat de droit et de Droits de l'homme dont les années trente et la seconde guerre mondiale ont montré qu'ils n'allaient pas de soi et qu'ils demandaient au contraire une action énergique et systématique de défense et de promotion sur le plan juridique bien sûr, mais aussi par l'action culturelle et éducative.

C'est la rencontre de ces deux finalités qui va donner au Conseil de l'Europe sa spécificité historique et politique dans le cadre de la coopération européenne à côté des autres institutions créées depuis (ou juste avant lui pour l'OECE, devenue plus tard l'OCDE).

Ce n'est donc pas un hasard si l'éducation et la culture en général vont figurer, d'une façon ou d'une autre, au programme d'activité de l'Organisation dès le début des années cinquante. La Convention Culturelle européenne sera signée en décembre 1954 et reste, quarante ans après, la base juridique de son action dans ce domaine.

Les finalités et les méthodes de la coopération éducative se sont remarquablement adaptées à l'évolution de la société européenne et à ses priorités.

Les années cinquante seront surtout marquées par des activités concernant l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement les livres scolaires afin d'y combattre les stéréotypes, les préjugés, les ignorances réciproques. Il est intéressant de noter que ces travaux ont repris une grande vigueur depuis l'adhésion des pays d'Europe centrale et orientale à partir de 1989.

Le début des années soixante va voir un élargissement du champ couvert qui s'élargit désormais au développement de programmes d'information mutuelle sur les traditions, les spécificités et les structures des systèmes éducatifs nationaux.

Ce type de coopération - informative et au plus, comparative - qui s'est traduite par la publication de monographies descriptives, correspond vraisemblablement à une réalité sociologique : le relatif équilibre fonctionnel entre la demande sociale et les méthodes, structures et finalités des systèmes éducatifs tels qu'ils ont été progressivement mis en place

depuis l'organisation plus ou moins ancienne des Etats nations.

Le projet «Education Permanente» apparaît dans un contexte nouveau et en évolution rapide - celui des Golden sixties.

Pour qui se rappelle les études prospectives et les thèses sur la société industrielle qui vont se développer à la fin des années soixante, il est aisé de comprendre que le développement des grandes tendances qui marquent l'ensemble des sociétés européennes d'Europe occidentale durant cette période va avoir des conséquences importantes sur les politiques éducatives qui vont, non pas nier, mais élargir les bases purement nationales des réflexions sur les politiques éducatives.

C'est dans ce contexte qu'une coopération éducative reposant sur la simple information réciproque cédera la place à une nouvelle conception de la coopération.

Sur quoi pourrait-elle reposer ?

Les événements de 1968 ont exprimé, malgré des formes très différentes selon les pays, des déséquilibres très profonds entre les systèmes éducatifs et une demande sociale en transformation sans que les contenus n'en soient précisément établis - l'imprévisibilité en étant d'ailleurs la caractéristique la plus communément reconnue à l'époque.

Comment concevoir une profonde réforme éducative dont la nécessité est, après 1968, unanimement admise - autrement que par ce qu'elle ne devra pas être : une simple adaptation du système existant dans un contexte social en mutation.

Il a donc fallu penser des réformes sans savoir trop quelles en étaient les finalités à moyen et long termes tant l'évolution de la demande sociale paraissait conduire vers des *terra incognita* dont les contours restaient imprécis.

La tentation a donc été grande, pour de nombreux concepteurs, preneurs de décisions, chercheurs en matière de politique éducative, de trouver «ailleurs» que dans le seul cadre de référence des traditions nationales, des sources d'inspiration pour les réformes à accomplir.



Il s'agira alors de profiter des autres expériences historiques, des autres conceptions des politiques éducatives, des résultats des expérimentations tentées par les uns et les autres pour en nourrir l'imagination de chacun quant aux mutations à mettre en oeuvre dans chacun des systèmes éducatifs particuliers.

C'est ainsi que le concept, les principes, la philosophie de l'Education Permanente ont été mis en forme - et ce pour la première fois au sein d'une organisation européenne :

□ par un groupe européen très large d'experts nationaux ayant collaboré de façon continue pendant une période de dix ans;

□ à partir de l'analyse sur le terrain de plusieurs dizaines d'expériences pilotes concernant tous les secteurs du système éducatif et non seulement de l'Education des Adultes;

□ sur une base non directive mais indicative. Il ne s'agissait pas de concevoir une réforme supranationale mais plutôt de mettre en commun et si possible en cohérence, les acquis, les expérimentations, les interrogations et les conclusions des uns et des autres.

Bien sûr, ce processus de création conceptuelle ne fut pas linéaire, sans conflits ni tensions. La nécessité même de concevoir un concept a pu être remise en cause par ceux qui privilégiaient une approche purement empirique.

Il n'en reste pas moins que tel quel, comme il apparaît dans les documents finaux, notamment dans le programme de Sienna issu du Symposium de clôture, le concept d'Education Permanente est bien une production européenne intergouvernementale dont, à notre connaissance, elle est le premier exemple.

Evidemment, dans certaines limites de sa cohérence, dans le vague de certaines définitions, et plus encore dans les suites inégales qui lui seront données au niveau national, il est marqué par les conditions de sa production et par la diversité des cadres de références et des systèmes de valeurs dont étaient porteurs ceux qui l'ont élaboré.

Le concept d'Education Permanente comme cadre des réformes des systèmes éducatifs

Si l'on considère le dernier texte de synthèse issu du Symposium final de Sienna, on s'aperçoit rapidement qu'il est à la fois le résultat d'une recherche de cohérence dans la mise en oeuvre d'une nouvelle politique éducative et qu'il est, par ailleurs, paradoxal.

Rappelons-nous qu'à l'origine, à la fin des années soixante, il se fonde sur une mise en perspective à long terme d'un constat optimiste : la croissance économique que l'Europe connaît se poursuivra. Si ses conséquences sociales et culturelles en seront profondes, génératrices de déséquilibres et de tensions, il ne semble faire aucun doute qu'elles s'inscriront dans un continuum du tissu social et qu'elles induiront enfin une situation meilleure, des équilibres nouveaux exprimant un mieux-être généralisé, base d'un développement harmonieux des potentiels créatifs collectifs et individuels.

Lorsque le mot de rupture est utilisé, c'est par rapport à un passé, à des valeurs et à des pratiques héritées des traditions et non en référence à une désagrégation conflictuelle du système social global.

A la clôture du projet, à la fin des années soixante-dix, il est déjà évident que la situation a fort changé. La crise économique commence à s'installer dans la réalité et dans les esprits. Après avoir espéré à plusieurs reprises que l'on allait «sortir du tunnel», que la croissance allait reprendre au même rythme que précédemment et permettre de gommer les effets de la crise, c'est bien désormais en termes structurels et non plus conjoncturels que l'on convient d'en analyser les conséquences et d'y proposer un remède.

Le paradoxe du concept d'Education Permanente est là : initié dans une perspective optimiste et linéaire, il devient progressivement un cadre d'actions répondant à l'installation d'une situation de crise, de rupture, d'instabilité et d'interrogation.

«(...) le concept d'Education Permanente est bien une production européenne intergouvernementale dont, à notre connaissance, elle est le premier exemple.»

«Le paradoxe du concept d'Education Permanente est là : initié dans une perspective optimiste et linéaire, il devient progressivement un cadre d'actions répondant à l'installation d'une situation de crise, de rupture, d'instabilité et d'interrogation.»



Peut-on affirmer, (...) que le concept d'Education Permanente ne serait qu'une production purement théorique, expression seulement d'un volontarisme généreux et optimiste trouvant ses fondements dans l'humanisme et la philosophie des Lumières ?

Les conclusions du projet auraient pu dès lors être considérées, soit comme non pertinentes - puisque basées sur une utopie sociale que les événements ont rendue caduque - soit comme incohérente.

Le fait remarquable est qu'il n'en est rien et que l'on est frappé au contraire par l'actualité - en 1979 - des propositions issues du Symposium de Sienne.

Ces propositions, qui auraient pu être une sorte de révision déchirante devant le cours imprévu de l'histoire, sont au contraire marquées par la continuité entre les hypothèses de départ - sur le plan de la finalité du système éducatif et de sa capacité à participer au développement d'un cadre de valeurs fondamentales - et les recommandations issues du processus de coopération qui les a produites.

En conséquence, selon notre hypothèse, malgré la volonté de dériver le concept d'Education Permanente de la réalité empirique des années soixante, il est en fait l'expression d'une vision socio-politique et historique beaucoup plus large, dans laquelle le volontarisme l'emporte de loin sur les nécessités d'une simple adaptation aux évolutions socio-économiques du moment. Que celles-ci soient conjoncturelles ou structurelles ne serait pas, dans cette perception, un facteur déterminant.

En tant que cadre de référence pour les politiques éducatives, le contenu du concept d'Education Permanente pourrait être résumé comme suit :

- le processus éducatif est désormais continu tout au long de la vie et en marque toutes les étapes;
- le processus éducatif est un processus continu de développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être;
- l'acquisition des savoirs et des qualifications ne prend réellement de sens que si elle est liée à l'expérience, aux acquis et à la pratique;
- le processus éducatif est un facteur de développement, l'expression d'un projet et ne se limite pas à une simple reproduction du passé;
- le processus éducatif est un tout, dans le temps, bien sûr, mais il embrasse par ailleurs l'ensemble des besoins, des rôles

et des fonctions de la personne humaine à un moment donné de son histoire;

□ besoins individuels et nécessités collectives (sociale, culturelle, économique) en matière d'éducation ne peuvent s'opposer mais doivent, au contraire, converger.

Les politiques éducatives qui découleraient de ce cadre seraient dès lors marquées :

- par une grande ouverture à l'environnement social, économique, politique et culturel de l'école et par un ancrage dans le territoire;
- par une grande flexibilité dans leur processus, leurs structures et leurs modes de fonctionnement;
- par l'importance donnée aux structures de négociations, d'analyses et d'évaluation;
- par un changement continu et concerté.

Peut-on affirmer, en prolongeant notre hypothèse, que le concept d'Education Permanente ne serait qu'une production purement théorique, expression seulement d'un volontarisme généreux et optimiste trouvant ses fondements dans l'humanisme et la philosophie des Lumières ?

Ou au contraire, comme le reproche lui en a été parfois fait, ne serait-il que l'expression d'une ingénierie éducative issue elle-même du développement d'une technocratie préoccupée d'abord par la gestion des tensions et des conflits ?

Ni l'un, ni l'autre vraisemblablement comme on peut le constater dans le devenir du concept de 1979 à aujourd'hui.

De Sienne à 1995 : L'actualité du concept d'Education Permanente

Sur le plan de l'histoire de la coopération culturelle en matière éducative, on constate que l'évolution décrite ci-dessus - réconciliation, reconnaissance et information réciproque, élaboration de concept et stratégie - s'est poursuivie depuis par la présence de plus en plus significative dans



les programmes de coopération, de projets visant à la mise en commun des problèmes, des réflexions, et des acquis des expériences des uns et des autres et plus récemment par le développement de programmes d'actions (centrés surtout sur la formation des enseignants) et des missions d'expertises. Les convergences dont cette évolution est l'indicateur restent néanmoins éloignées de tout processus normatif dans un domaine où la souveraineté nationale est particulièrement sensible.

De ce point de vue, le projet «Education Permanente» a bien été une étape et portait en lui même des développements méthodologiques qui se sont confirmés par la suite.

De nombreuses réformes, réalisées au cours des années soixante-dix et quatre-vingts peuvent en effet se décrire assez facilement autour de ses principes fondamentaux.

S'il y a peu de références explicites, dans les nombreux textes législatifs adoptés au niveau national durant ces années, aux travaux des organisations internationales - et les raisons en sont multiples et complexes - l'influence des concepts et des lignes directrices dont il est question ci-dessus est assez manifeste soit dans les textes définissant les objectifs et les finalités des réformes soit dans l'inspiration de ceux qui en ont été, au niveau national, les artisans.

Certes, les résultats de ces politiques éducatives, dans un contexte de crise et de transformations sociales et politiques profondes, se prêtent mal à l'évaluation rigoureuse. Pour certains, l'Education Permanente a pu pêcher par son optimisme foncier. Il n'en reste pas moins que les orientations préconisées restent d'une étonnante actualité. Si l'on réfléchit bien, ne pourrait-on pas soutenir qu'ils n'ont même pas pris une ride ?

Les opinions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de la coopération culturelle et du Conseil de l'Europe.

«L'éducation pour la citoyenneté démocratique » : Brève présentation de quatre ateliers organisés sur cette question par le Conseil de l'Europe.

Le dernier projet à long terme du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation des adultes, « Education des adultes et mutations sociales », s'est achevé par une conférence finale en 1993. Cette conférence a débouché sur une série de recommandations au Conseil de l'Europe, dont l'une invitait cette organisation à concentrer ses activités futures sur «le rôle fondamental de l'éducation des adultes dans la promotion de la citoyenneté démocratique et le renforcement des valeurs démocratiques ».

Cette recommandation était une conclusion logique de l'analyse, du débat et de la réflexion sur le projet « Education des adultes et mutations sociales », qui visait à

Le Sommet de Vienne de 1993 a donné mandat au Conseil de l'Europe de mettre en place une protection pour les droits culturels spécifiques.* La Direction de l'éducation, de la culture et du sport, sensible à la nature très délicate d'un tel développement de droits à la culture, a examiné cette question dans le cadre de nombreux projets. Elle s'est engagée à élaborer un discours moral qui établit un lien essentiel entre droits culturels et culture démocratique. Le droit à l'autonomie personnelle, la liberté de participation, etc., sont considérés comme indissociables des principes qui sont à la base de la démocratie libérale. Le projet décisif « Education des adultes et mutations sociales » a permis de situer les travaux en matière d'éducation des adultes sur le terrain de ce discours, qui apparaît aujourd'hui comme celui de la démocratie tout court.

définir l'éducation des adultes dans le contexte de la nouvelle réalité d'une économie mondiale. Mais le projet « Mutations sociales » ne constituait qu'un point de

Madalen Teeple

Administratrice, responsable du programme de travail Education des adultes au Conseil de l'Europe, section de l'Education scolaire et extra-scolaire



départ très incomplet pour une réflexion sur la citoyenneté. Il restait à examiner l'impact considérable de la mutation économique sur les rapports juridiques et politiques au sein de la société civile. Pour la préparation d'une nouvelle activité, il apparaissait indispensable d'examiner les nouvelles formes sociales ou culturelles de la dimension humaine de la citoyenneté dans le domaine de l'économie mondiale.

Une période de deux ans, 1994/1995, devait servir à réfléchir de manière critique à l'approche initiale. A cette fin, sous le titre général « L'éducation pour la citoyenneté démocratique », une série de questions, considérées comme essentielles pour la citoyenneté et l'éducation des adultes, sont explorées au cours de cinq ateliers de trois jours. Les quatre premiers ont déjà eu lieu sur les thèmes suivants: travail/emploi; participation; développement; société multiculturelle. La place manque ici pour présenter tous les points de vue des participants. Je présenterai donc les objectifs de chaque atelier et certaines conclusions qui peuvent être tirées de leurs discussions pour les travaux futurs.

Atelier 1 (Strasbourg, du 21 au 23 septembre 1994)

Emploi, travail et citoyenneté: vers de nouvelles qualifications clés grâce à l'enseignement général et à la formation professionnelle pour les adultes?

La transformation de l'économie a entraîné un changement dans les rapports de production qui influencent directement de nombreuses formes de participation souvent associées à la démocratie libérale. Par le passé, la participation par le biais de l'emploi et du salaire constituait l'élément essentiel de l'identification avec la communauté politique. La production à forte intensité de main-d'oeuvre de la période d'après-guerre a aujourd'hui été remplacée par des processus nouveaux et automatisés dans lesquels les applications informatiques et les robots prennent progressivement la place du travail manuel, ce qui contribue à créer un important chômage structurel. L'absence de participation dans la création de valeur compromet l'identification avec une communauté qui crée cette valeur. Des relations de fidélité alternatives se mettent en place dans un éventail de communautés parfois fortement exclusives.

A partir de diverses perspectives, l'atelier a examiné la nature des nouvelles technologies et de la transformation du travail et des rapports politiques qu'elles impliquent. Il s'est penché sur le rôle que l'éducation des adultes jouera pour définir l'identité individuelle dans des termes qui ne seront pas forcément associés à un emploi rémunéré. En même temps, les participants ont estimé qu'il faut s'intéresser davantage à la manière dont le contrôle et le développement des nouvelles technologies peuvent conduire à l'exclusion économique permanente, qui peut déboucher sur l'exclusion culturelle, d'un fort pourcentage de citoyens. Alors que le droit à l'emploi n'a jamais été plus qu'un idéal, le droit de développer pleinement ses capacités a toujours été un principe éthique dominant dans la démocratie libérale. Ce principe implique le droit de travailler et de participer à la création de sens culturel.

Atelier 2 (Strasbourg, du 7 au 9 novembre 1994)

Participation, démocratie et développement: de nouvelles stratégies pour l'éducation des adultes?

La démocratie libérale estime que le marché sera en dernier ressort contrôlé par les décisions politiques reposant sur une utilisation morale du pouvoir et reflétant un compromis entre l'individuel et le spécifique et le collectif et le général. Cependant, la mondialisation croissante rend de plus en plus désuètes les structures assurant la participation politique au niveau de l'Etat national. Les gouvernements nationaux discutent parfois de problèmes nationaux en faisant référence à d'autres instances de décision ou d'autres objectifs imposés par l'environnement international. Sur le fond, le discours politique a été dénationalisé. Ceci étant, l'éducation des adultes doit plus que jamais s'intéresser à la réappropriation de ce discours ou à le rendre cohérent au niveau du droit, qui revêt aujourd'hui une dimension politique.

Cet atelier visait à évaluer la façon dont, sur le plan de la stratégie globale comme sur celui des méthodes, l'éducation des adultes peut promouvoir la participation de tous et développer les partenariats nécessaires entre les acteurs institutionnels et informels qui constituent aujourd'hui le tissu de la vie démocratique.

* Les chefs d'Etat et de gouvernement des pays membres du Conseil de l'Europe ont demandé à ce dernier d'élaborer un projet de protocole complétant la Convention européenne des Droits de l'Homme dans le domaine culturel par des dispositions garantissant les droits individuels, notamment pour les personnes appartenant aux minorités nationales.



Atelier 3 (Strasbourg, du 29 novembre au 1^{er} décembre 1994)

Un nouveau concept de développement de, par et pour la communauté, dans une démocratie en devenir?

La justice distributive ou la répartition de certains biens et services sur la base de considérations éthiques/politiques ont toujours, sous une forme ou sous une autre, été associées au régime de la libre propriété. La sophistication croissante de l'organisation et des relations entre communautés a donné un poids politique croissant à la participation des citoyens, à la définition des biens à distribuer et à leur accès.

Les politiques économiques keynésiennes qui ont orienté l'organisation des économies nationales au cours de la dernière période de l'industrialisation ont permis une large participation au processus de prise de décision en matière de justice distributive. Cependant, le consensus tripartite entre le travail, le capital et l'Etat, qui a permis d'investir dans le projet de réforme sociale qui a débouché sur ce que l'on a appelé l'Etat-providence, a cessé d'exister. Les syndicats, qui sont restés largement nationaux, ne peuvent pas prétendre être des interlocuteurs dans les entreprises de taille mondiale, et l'Etat, qui assurait autrefois la médiation de ces intérêts au niveau national, semble aujourd'hui entraver la liberté du marché.

Au niveau mondial, la politique économique reflète une autre forme de rapport de production entre le capital et le travail. La représentation politique et sociale de ce rapport aura sa forme propre et sa spécificité propre. De même, la nature de la justice distributive et les formes de participation qui en constituent les éléments auront leur spécificité propre. Cet atelier s'est penché sur la question de savoir si la participation rendue possible par les nouvelles relations économiques et sociales devrait être définie sur la base d'une approche beaucoup plus vaste du développement que celle qui a été suivie jusqu'ici. L'atelier a examiné la possibilité de concevoir le développement comme un processus impliquant le citoyen dans une participation politique qui n'est pas définie simplement par des relations économiques. Il a, enfin, réfléchi à la place de l'éducation des adultes dans un tel processus.

Atelier 4 (Strasbourg, du 12 au 14 décembre 1994)

Pluralisme culturel, minorités et migrations. Comment apprendre à vivre ensemble la diversité culturelle?

L'économie mondiale est aujourd'hui une réalité. Les rapports de propriété sont internationaux et remettent en cause les structures des rapports nationaux de propriété. Les nouvelles technologies conduisent à une redéfinition de la nature des droits et des régimes juridiques. De même, la pluralité culturelle est aujourd'hui une réalité qui remet en question les rapports traditionnels entre groupes ethniques, nations, Etats, cultures. L'expression sociale de ce défi prend de plus en plus la forme d'une violence contre les minorités culturelles ou les représentants de la réalité multiculturelle. Cet atelier s'est demandé comment l'éducation des adultes pourrait offrir aux individus et aux groupes les moyens de vivre la diversité culturelle comme un enrichissement commun plutôt que comme une source de conflits. Il s'est longuement penché sur le rôle des médias et sur la nécessité d'assurer une bonne représentation de la réalité multiculturelle de la société européenne.

Conclusion

Dans le cadre de la période actuelle de réflexion, la dernière activité prévue sera un séminaire sur *les questions juridiques et politiques dans le domaine de l'Education des adultes*. Ce séminaire portera sur les nouvelles relations grâce auxquelles le droit à l'éducation des adultes ou à la formation pourra être réalisé et sur les politiques qui permettront d'informer sur ces droits et de les rendre accessibles. Comme c'était le cas pour les quatre premiers ateliers, ce séminaire sera suivi par des participants représentant un vaste éventail de cultures politiques, de régions et de rôles dans le domaine de l'éducation des adultes.

Les conclusions de ces activités exploratoires seront examinées au cours d'une réunion intergouvernementale restreinte en décembre 1995, qui devraient dégager les grandes tendances existant actuellement en Europe et fixer les thèmes généraux pour un nouveau projet à lancer en 1996.

Références

- Bogard, G.** Adult Education and Social Change: final conference report. DECS/AE (93)23
- Bogard, G.** Adult Education and Social Change: stages in a project. DECS/AE (93)29
- Gelpi, E.** Employment, Work and Citizenship. DECS/AE (95) 1
- Gelpi, E.** Partnership and Participation. DECS/AE (95) 2
- Gelpi, E.** A New Concept of Development of, by and for the Community in a Changing Democracy. DECS/AE (95) 3
- Gelpi, E.** Cultural Pluralism, Minorities and Migration: how to learn to live together in Cultural Diversity. DECS/AE (95)4
- Gelpi, E.** Synthesis Report. DECS/AE (95) 5

Les opinions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de la coopération culturelle et du Conseil de l'Europe.



Annie Vinokur

Professeur à l'Université Paris X, Nanterre
membre du CERED-
Centre d'Etudes et de
Recherches sur le Dé-
veloppement, FORUM, ura,
CNRS 1700



Marché, normes et communauté, ou la nouvelle pédagogie¹

Dans son introduction aux travaux du programme «Education for democratic citizenship», Ettore Gelpi nous invite à considérer l'éducation des adultes à la démocratie et au développement comme «un apprentissage de la résistance aux violences que l'on subit ou qui sont proposées». Mais Hannah Arendt écrivait dans les années 1950: «à l'éducation, dans la mesure où elle se distingue du fait d'apprendre, on doit pouvoir assigner un terme... En politique, c'est toujours à ceux qui sont déjà éduqués que l'on a à faire. Quiconque se propose d'éduquer les adultes se propose en fait de jouer les tuteurs... Puisqu'on ne peut éduquer les adultes... on prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force».

Tout projet volontariste d'éducation des adultes pour la démocratie et le développement doit donc tenir compte de cette contradiction, et pour cela identifier au préalable les dimensions de violence et de contrainte éducatives de nos sociétés qu'il s'agirait également de combattre.

La thèse que l'on soutiendra ici est la suivante: dans sa transformation en cours, la société contemporaine est elle-même porteuse d'un projet tutorial, mais indifférent à l'âge et reposant sur une pédagogie procédurale généralisée.

enseigne à tout moment aux individus leur «âge» et leur «valeur». Cette «éducation» est aussi «permanente» que les apprentissages.

Un des aspects de cette négation des «âges» est la négation des besoins de la reproduction, aussi bien dans les sociétés où se développe l'exploitation du travail infantile, que dans celles où la vie de travail des deux sexes se concentre (en temps et en intensité) sur les 15 ou 20 années où les adultes doivent également assurer leur reproduction biologique et la socialisation des jeunes.

La reproduction, obstacle à l'accumulation

Tant que le processus d'accumulation demeure enchâssé dans la société traditionnelle, tout se passe comme si ses ressources humaines (comme ses ressources naturelles) étaient abondantes, quasi-gratuites (seul coût: celui de leur extraction et de leur modelage) et réversibles: le travailleur surnuméraire ou usé se replie sur le secteur traditionnel qui, par ailleurs, assure sa reproduction au moindre coût. Mais pour que la main-d'oeuvre, produite et éduquée dans le secteur traditionnel, se présente toute prête à l'usage à la porte des usines avec sa résistance physique et nerveuse et ses valeurs morales, encore faut-il qu'elle y soit incitée/forcée, i.e. que la destruction du secteur traditionnel (l'impossibilité de sa reproduction) l'y oblige. Le coût d'extraction des ressources humaines du secteur traditionnel est donc à la fois très faible dans le court terme, mais potentiellement très élevé dans le long terme. L'exploitation des oeufs d'or tue la poule. C'est de la destruction de ce secteur que procèdent «les perturbations qu'a subi notre rapport à la nature, non

«Dans la société moderne, centrée sur l'accumulation, on a l'âge que confèrent les besoins changeants du marché du travail.»

«(...) le travailleur surnuméraire ou usé se replie sur le secteur traditionnel qui, par ailleurs, assure sa reproduction au moindre coût.»

1) Note de la rédaction: Ils s'agit d'une contribution présentée à l'atelier III: «A new concept of development of, through and for the community in an evolving democracy?», organisé par le Conseil de l'Europe (voir article précédent de Madalen Teeple).

La fin des «âges»

Dans la société traditionnelle (production domestique et petite production marchande), centrée sur la reproduction, on devient adulte lorsqu'on est rituellement déclaré capable de participer biologiquement, matériellement et culturellement au renouvellement des générations, i.e. lorsqu'on a suffisamment assimilé les savoirs et les règles qui, dans le cadre de la division du travail, garantissent la survie et la pérennité du groupe.

Dans la société moderne, centrée sur l'accumulation, on a l'âge que confèrent les besoins changeants du marché du travail. On peut être trop vieux à 18 ans si le travail des enfants est valorisé; on peut, à l'inverse, être maintenu dans l'enfance de plus en plus longtemps (interminables «transitions professionnelles») et obsolète de plus en plus tôt (chômage définitif et pré-retraite). L'économie est donc porteuse d'une «pédagogie» spécifique qui



seulement la nature extérieure des systèmes écologiques qui nous environnent mais aussi la nature interne, biophysique et psychique de l'homme... Les problèmes que nous rencontrons aujourd'hui surgissent régulièrement lorsque ces ressources que la période d'après guerre a considérées comme des «biens libres», utilisables à volonté, se raréfient soit que les réserves facilement exploitables s'épuisent (matières premières et énergie) soit que (*pour la plupart des ressources biologiques et sociales*) la manière dont elles ont été exploitées ait détruit leur mode de reproduction qu'il avait fallu une longue histoire pour façonner» (LUTZ 1990, p. 200-201).

L'accumulation ne s'intéresse à la reproduction des hommes en société que lorsque celle-ci constitue un obstacle. On en a vu un exemple à la fin du 19^e siècle en Europe lorsque le travail excessif des femmes et des enfants a mis localement en danger la reproduction de l'espèce des travailleurs. Actuellement dans les pays les plus développés c'est l'ensemble des conditions de la reproduction des travailleurs et du lien social qui apparaît au capital comme un obstacle à la poursuite de son accumulation, dans un contexte particulier caractérisé par:

- la globalisation: à la fluidité du capital doit répondre la fluidité du travail à l'échelle mondiale;
- la transformation permanente des techniques de production: elle suppose de la part des travailleurs non plus seulement la discipline et des savoir-faire standardisés, mais des capacités d'adaptation rapide et de manipulation intelligente de l'information qui excluent la gestion «despotique» de la main-d'oeuvre;
- la consolidation de l'armée des surnuméraires que les secteurs traditionnels n'est plus là pour absorber.

Ce qui semble se mettre en place pour répondre à ces nouveaux besoins du capital face à la destruction de la société traditionnelle est une pédagogie généralisée, fondée sur la **procédure** plutôt que sur le **contenu**, et s'appuyant sur deux supports institutionnels: le **marché** partout où c'est possible, et la **communauté** là où le marché ne peut pénétrer.

La pédagogie du marché

Le marché est un système de récompense/punition qui a un double mérite:

- il est «neutre», anonyme et fait appel à la contrainte de l'incitation plutôt qu'à la force;
- il a les apparences de la démocratie (certes censitaire), dans la mesure où la demande peut être présentée comme un «vote» exprimant les préférences individuelles.

C'est ainsi que l'effondrement des «socialismes réels» et le non développement des pays les moins avancés peut apparaître comme résultant d'un «déficit de démocratie», i.e. comme l'échec des pédagogies autoritaires, centralisées et bureaucratiques, de l'accumulation. Les Programmes d'Ajustement Structurel se présentant donc d'abord comme des pédagogies indirectes de la rationalité par l'instauration ou la restauration des conditions procédurales de la concurrence: suppression des mesures protectionnistes et des surévaluations du change, ouverture au marché mondial, suppression des subventions et des prix administrés pour rétablir la vérité des prix et des salaires, réduction du rôle de l'Etat et privatisations... ces mesures devant favoriser le secteur productif au détriment des secteurs protégés, restaurer la compétitivité extérieure, restructurer et diversifier l'offre, relancer l'épargne et l'investissement... et inciter les individus à gérer leurs ressources, humaines et matérielles, en fonction des signaux changeants des prix.

Il est cependant des lieux de reproduction des conditions sociales de l'accumulation où le marché ne peut fonctionner directement, ou à lui seul, comme système d'incitation. Chaque fois où c'est possible, se met en place une pédagogie «quasi-marchande» de la rationalité par l'instauration de règles et de normes complétant le marché ou s'y substituant. Exemples:

Dans l'entreprise

La firme est, par définition, «un système dans lequel la direction des ressources dépend d'un entrepreneur, i.e. d'une ou

«Les problèmes que nous rencontrons aujourd'hui surgissent régulièrement lorsque ces ressources que la période d'après guerre a considérées comme des «biens libres», utilisables à volonté, se raréfient (...).»

«Ce qui semble se mettre en place (...) est une pédagogie généralisée, fondée sur la procédure plutôt que sur le contenu, et s'appuyant sur deux supports institutionnels: le marché partout où c'est possible, et là communauté là où le marché ne peut pénétrer.»



«Il reste cependant des secteurs de la reproduction de l'homme en société où ni le marché ni ses substituts ne peuvent remplir leur fonction pédagogique: la famille, la solidarité, le lien social»

plusieurs personnes qui, dans un système concurrentiel, prennent la place du mécanisme des prix dans la direction des ressources» (Coase 1937, p. 339). Mais le «despotisme» patronal et le contrôle hiérarchique rencontrent d'autant plus la résistance de travailleurs portés à l'«opportunisme» que l'information de l'entrepreneur est limitée dans les formes post-tayloriennes d'organisation du travail. Or, dans l'entreprise, «on ne peut attendre de la concurrence marchande individualisée un contrôle parfaitement efficace» (Alchian-Demsetz, p. 781). Une bonne part de la gestion des ressources humaines consiste donc à substituer à la «relation d'autorité» l'«alternative démocratique» de systèmes d'incitation type «principal-agent» destinés à susciter une productivité accrue en réduisant le «moral hazard» et les comportements de «tire-au-flanc».

A l'école

Renvoyer le financement de l'enseignement post-obligatoire aux ménages, comme le préconisent les principales organisations internationales, doit inciter les individus à se comporter en gestionnaires rationnels de leur capital humain en fonction des signaux du marché, donc: (a) réduire le «gaspillage social» de l'«inflation scolaire», (b) instaurer la concurrence dans la production des services éducatifs, (c) stimuler l'effort et l'orienter en fonction des besoins changeants de l'économie, i.e. réduire l'autonomie du système éducatif par rapport au système productif.

Mais d'une part le bon fonctionnement du marché suppose un système d'information sur la qualité du produit, d'autre part le marché ne peut réguler la production des savoirs eux-mêmes, qui suppose une relation d'autorité. D'où la mise en place d'un système de normes complémentaires:

□ la normalisation internationale en cours des tests et des diplômes doit permettre l'homogénéisation à l'échelle mondiale du marché du travail, facilitant les délocalisations rapides.

□ dans des sociétés où les familles ont perdu les valeurs culturelles non transmises elles-mêmes par l'école, l'évaluation scolaire se substitue aux (et préfigure les) prix du marché pour apprendre aux élè-

ves à attendre en permanence de l'extérieur l'indication de leur «valeur».

□ le pilotage par l'aval des normes d'évaluation (a) élimine les savoirs «inutiles»: le contenu du savoir est défini par les règles de son contrôle, (b) impose ce contenu aux enseignants sans recourir à la contrainte directe.

□ la normalisation du produit de l'enseignement (a) favorise la taylorisation et la normalisation i.e. l'«industrialisation» de sa production (cf. par exemple l'introduction des normes ISO 9000 dans les établissements de formation en Europe), (b) contribue à une individualisation favorable à la pénétration des industries de l'information dans ce secteur non marchand.

La pédagogie de la «communauté»

Il reste cependant des secteurs de la reproduction de l'homme en société où ni le marché ni ses substituts ne peuvent remplir leur fonction pédagogique: la famille, la solidarité, le lien social...

La reproduction des hommes dans la famille suppose un minimum de sécurité. Toutes les institutions des sociétés traditionnelles sont centrées sur la nécessité de lutter contre les dangers mortels que fait courir à cette reproduction l'insécurité matérielle (des fluctuations climatiques dans la production domestique, du marché dans la petite production marchande). La destruction de ces institutions a historiquement conduit dans certains pays, au cours de ce siècle, à la construction (lente et difficile, au travers des luttes sociales et de la négociation) de la seule innovation du capitalisme dans le domaine de la reproduction: l'«emploi», défini comme la conjugaison de la tenue d'un poste de travail (activité de travail réglementée par le droit du travail) et d'un «salaire», ressource définie par un barème (a) incluant une cotisation génératrice de droits à prestations proportionnelles au salaire direct, (b) gérée en partenariat social selon une logique territoriale. L'emploi, qui permet la libération de l'individu des liens communautaires et l'accès du travailleur à la sphère publique, est une construction extrêmement novatrice, assurant une sécurité indépendante de la



propriété et l'instauration d'un lien social original à l'échelle nationale.

C'est à la déconstruction de l'emploi que l'on assiste actuellement sur fonds de mondialisation de l'économie, communément idéologisée par l'affirmation (critiquable dans tous ses termes) que l'«Etat-Providence» serait «un luxe que nos sociétés ne peuvent plus se permettre».

La polarisation des revenus et l'appauvrissement et la dé-sécurisation d'une fraction croissante des populations font que, pour reprendre l'expression de Reich pour les Etats-Unis (mais qui est généralisable), «les américains ne sont plus dans le même bateau». On ne peut plus dire que «ce qui est bon pour la General Motors est bon pour les Etats-Unis», parce que la GM n'a plus besoin des travailleurs américains ni pour produire ni pour acheter ses voitures. L'entretien et la reproduction des populations laissées pour compte est donc désormais, pour le capital et les Etats, moins une nécessité économique qu'un enjeu politique.

□ Reste donc le problème d'assurer la paix sociale au moindre coût. Dans cette perspective se dessine actuellement la revitalisation de certaines institutions des sociétés traditionnelles, dans la mesure où celles-ci avaient le mérite d'assurer à la fois les solidarités de base et l'ordre moral. On en trouve la synthèse dans le «communautarisme» d'Etzioni, dont l'objectif est «de canaliser toutes les forces institutionnelles permettant d'obliger les gens à faire ce qu'il faut» (D'Antonio 1994):

□ retour aux valeurs de la famille traditionnelle et de la morale, ce qui permet de récupérer la dimension de résistance à la modernité des «fondamentalismes», et de mobiliser indifféremment à l'échelle mondiale les fondamentalismes de toutes les religions.

□ application du principe de «subsidiarité»: «la responsabilité de toute situation

revient en premier chef à ceux qu'elle touche de plus près. Ce n'est que si l'individu ne parvient pas à trouver une solution tout seul qu'il revient à la famille d'agir. Si cette dernière ne peut rien faire, alors cela relève de la communauté locale. Et ce n'est que dans le cas où le problème la dépasse que celle-ci doit se tourner vers l'Etat» (Etzioni 1994). La «responsabilisation» implique (a) la négation des «droits» (b) la solidarité des pauvres et des riches entre eux (c) la conditionalité du recours à la solidarité nationale, i.e. la «charité pédagogique»: «les travailleurs sociaux qui s'occupent de ces populations ont tendance à cautionner tous les modes de vie qu'ils rencontrent. Il faut qu'ils changent d'attitude et reviennent à leur rôle d'agents de la société, qui apportent les valeurs fondamentales à des personnes qui seraient sans eux hors d'atteinte. Ils doivent s'ériger en juges et défendre sans ambiguïté des modes de vie sains et responsables. Pénaliser légèrement ceux qui ne répondent pas aux demandes de la société est justifié» (Etzioni 1994).

□ participation démocratique «locale», limitée aux petites unités de reproduction: famille, quartier, école, paroisse... i.e. là où la démocratie est le plus susceptible de renforcer l'ordre moral et de réprimer les déviances. Il n'est pas question de participation démocratique aux décisions relatives aux objectifs de production et à l'emploi: le «marché» est présenté comme contrainte externe, et lorsque le pouvoir de décider de la vie des individus et des communautés consent à s'incarner dans un individu, celui-ci est inaccessible (cf. le film de Michael Moore: «Roger and Me»).

Marché et Communauté apparaissent ainsi comme des pédagogies, implicite et explicite, au service du report de l'insécurité sur les familles, i.e. de l'imposition de la contrainte du court terme de l'accumulation sur l'horizon long de la reproduction humaine et sociale.

«C'est à la déconstruction de l'emploi que l'on assiste actuellement sur fonds de mondialisation de l'économie, communément idéologisée par l'affirmation (...) que l'«Etat-Providence» serait «un luxe que nos sociétés ne peuvent plus se permettre'»

Les opinions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de la coopération culturelle et du Conseil de l'Europe.

Références

Arendt, H.: *La crise de la culture*. Gallimard. Paris 1972.

Coase, R.H.: *The Nature of the Firm*. Economica. 1937

Etzioni, A., D'Antonio, M.: articles reproduits, dans: *Courrier International* n° 211, 17, 13 nov. 1994.

Lutz, B.: *Le mirage de la croissance marchande*. Editions de la MSH. Paris 1990.

Reich, R.: *The Work of Nations*. Simon & Schuster. London, N.Y. 1991.



**Vittorio
Capecchi**

Professeur de sociologie à l'Université de Bologne, responsable de l'Observatoire régional du marché du travail



Syndicats et formation: le droit à la formation pour les travailleurs depuis le début des années 70 jusqu'au début des années 90

Pour illustrer le thème «Démocratie et formation» nous allons nous référer à une histoire particulière, à savoir l'histoire des rapports entre les syndicats et la formation en Italie, après les luttes ouvrières et les mouvements étudiants de 1968, en

un travailleur «150 heures» ouvrables qu'il peut consacrer à l'étude, à condition que, de son côté, le travailleur consacre à ces études 150 heures de son temps libre.

Le droit à une réduction d'horaire de travail en raison d'activités de formation a été utilisé dans les années 70 essentiellement pour des actions de rattrapage de sa scolarité obligatoire, directement coordonnées, dans une région telle que l'Emilie-Romagne, au cours des premières années du syndicat unitaire de la FLM (Fédération des Travailleurs de la Métallurgie et de la Mécanique). Dans les pages qui vont suivre nous indiquerons les caractéristiques des politiques de formation menées par le syndicat pendant la phase «d'utilisation maximum» des 150 heures (la période de pointe de fréquentation des cours des 150 heures en Emilie-Romagne se situe vers la moitié des années 70), ainsi que les caractéristiques des politiques de formation actuellement menées par les syndicats d'Emilie-Romagne, alors que la formule des 150 heures connaît une phase de déclin.

Se fondant sur une analyse publiée par la revue «Inchiesta» de Bologne, l'auteur considère que le modèle d'interprétation du lien formation-travail adopté par les syndicats dans les années 70 représente la limite structurelle des stratégies de formation mises en oeuvre: le modèle conflictuel, modèle traditionnel de la confrontation avec la grande industrie et fondé sur le droit à la reconnaissance des qualifications est remis en question par le modèle technocratique-fonctionnaliste, qui caractérise les stratégies de gestion des petites et moyennes entreprises et se fonde sur l'acquisition d'un savoir technologique en cours d'emploi. Incapables de comprendre la rupture épistémologique inhérente à cette confrontation - par ailleurs clairement perçue par les chercheurs intéressés à ce domaine - les syndicats ne redéfinissent pas les rapports entre le savoir technologique et la politique de formation en élaborant de nouveaux modèles; au contraire, ils se cantonnent dans des stratégies d'intervention ancrées sur le principe de la codétermination. Dès lors, ils n'apportent aucune réponse à la question induite par la dynamique socio-économique observée par l'auteur à savoir, comment harmoniser les exigences économiques d'un développement technologique de plus en plus régionalisé avec la demande croissante de différenciation des domaines de formation ?

examinant la relation entre la revue «Inchiesta» («Enquête»), spécialisée en économie et en sociologie dont le siège est à Bologne (Editeur «Dedalo», Bari) et les syndicats de Bologne et d'Emilie-Romagne au cours des 25 dernières années¹. La revue en question, fondée et dirigée depuis 1971 par l'auteur du présent article, a été, en Italie, la publication qui a le plus soutenu la conquête syndicale des «150 heures», en 1973. Il s'agit d'une des conquêtes les plus originales des syndicats européens, dans la mesure où elle octroie à

Le débat suscité par la revue «Inchiesta» (qui atteint dans les années 70 un tirage de 80 000 exemplaires et était vendue dans les kiosques) ainsi que la position particulière de son directeur - qui devient, à ce moment-là, officiellement responsable du bureau d'études de la FLM de Bologne (et par la suite d'Emilie-Romagne) permet de repérer les modèles d'interprétation qui unissaient, au départ, la revue et les syndicats. Ensuite, déjà au cours des années 70, la revue «Inchiesta»

1) Sur l'histoire du syndicalisme et de l'industrialisation en Emilie-Romagne et à Bologne de l'après-guerre à nos jours, cf. Capecchi (1987, 1989a, 1992) et Capecchi et Pesce (1993). Pour un historique d'«Inchiesta», se reporter au numéro spécial 94, 1991, concernant les vingt premières années de la revue, et notamment l'article d'Elda Guerra et Adele Pesce (1991)



signale les limites du modèle d'interprétation choisi par les syndicats, limites dont les syndicats ne parviennent à prendre conscience que partiellement.

Au début des années 80 intervient la rupture de l'unité syndicale, qui met un terme à mon expérience directe de responsable du Bureau d'études de la FLM; depuis lors et jusqu'à nos jours, on assiste à un changement de la politique des syndicats, en ce qui concerne tant les problèmes de développement régional que la formation continue. Toujours en suivant le débat dans la revue *«Inchiesta»* (dont le tirage, dans les années 80 et 90, n'est que de 5000 exemplaires et qui n'est plus vendue qu'en librairie), il est intéressant d'observer, d'une part, quelles sont les questions posées (toujours dans le contexte syndicats-formation) et, d'autre part, quelles sont celles auxquelles les syndicats sont le plus à même de répondre.

Les politiques de formation des travailleurs au début des années 70: comportements et modèles d'interprétation

Pour comprendre les politiques de formation menées par les syndicats italiens au cours des années 70, il faut tenir compte de deux facteurs: en premier lieu, après les luttes ouvrières et étudiantes de 1968 et les conquêtes syndicales du début de la décennie, on se trouve en pleine période de grande expansion syndicale, à tel point que si l'on considère uniquement les inscriptions à la CGIL, on constate que celles-ci passent de 2 401 000 en 1968 à 4 528 000 en 1978. En outre, au cours des années 70, les syndicats en Italie, et plus particulièrement la Fédération des Travailleurs de la Métallurgie et de la Mécanique (FLM), exercent une *très forte attraction non seulement sur les étudiants, mais également sur les professeurs d'université*. Les luttes ouvrières et étudiantes de 1968 ont exercé, par ailleurs, une profonde influence sur les chercheurs dans le domaine socio-économique, ce qui rendait possible une alliance structurelle entre syndicats et intellectuels.

Mon aventure personnelle représente un parfait exemple de cette situation. Pro-

fesseur de sociologie à l'Université de Bologne et directeur de la revue *«Inchiesta»*, j'ai commencé à collaborer avec la FLM de Bologne tout d'abord dans le cadre des recherches syndicales en matière de protection de la santé des travailleurs, ensuite pour la coordination des 150 heures au sein de l'Université de Bologne; j'ai été responsable du Bureau d'études de la FLM de 1975 à 1983 (ce Bureau a été supprimé suite à la rupture de l'unité syndicale).

Les actions de la FLM en Emilie-Romagne dans les années 70, s'agissant des rapports syndicats-formation, s'orientaient dans quatre directions principales:

a) *actions de formation grâce à la conquête des 150 heures*. Les 150 heures sont essentiellement utilisées pour permettre la récupération de la scolarité obligatoire (en Emilie-Romagne on passe de 42 cours en 1973-74 à un pic de 202 cours en 1976-77, pour diminuer ensuite à 106 en 1980-81). Parallèlement, on organise également des cours de courte durée à l'université, qui ont connu la même évolution (période de pointe située vers la moitié des années 70 et baisse relative au cours des années suivantes). Les domaines couverts étaient variés: des cours d'économie et d'histoire du syndicat à des cours permettant aux travailleuses et aux enseignantes de mener ensemble une réflexion sur la condition féminine au travail et dans la vie;

b) *actions dans le contexte de l'école obligatoire*. Au cours des années 70 sont publiés certains numéros de la revue de la FLM de Bologne, *«Impegno unitario»* (*«Engagement unitaire»*), traitant de la sélection au niveau de l'école obligatoire et de la manière souvent ridicule dont les livres de l'école obligatoire présentaient le monde rural ou ouvrier. Ces numéros de la revue ont été diffusés et discutés avec les travailleurs des usines métallurgiques et mécaniques, dans le double but consistant à agir en tant que parents auprès des écoles publiques de leurs enfants et de s'inscrire aux cours de 150 heures, afin d'acquérir des connaissances dans l'optique de la classe ouvrière;

c) *actions en faveur de la protection de la santé des travailleurs, grâce à des recherches-interventions dans les usines, coor-*

A la suite des (...) luttes de 1968 (...) une alliance structurelle devient possible entre syndicats et intellectuels»

«Le modèle d'interprétation (...) des années 70 (...) est (...) commun: il s'agit du conflit social et de classes par opposition au modèle technocratique-fonctionnaliste».

«Le modèle technocratique-fonctionnaliste a toujours considéré que l'innovation technologique est au coeur du changement de la société, car c'est elle qui détermine les mutations de contenu et de l'organisation des différentes professions (...)»



«(...) le modèle du conflit social et de classes considère que le changement est entraîné par les conflits entre les différentes classes sociales dans une situation où la classe dominante s'efforce d'assurer sa propre succession au pouvoir».

L'analyse des «(...) sous-systèmes composés de petites et moyennes entreprises (...) remet en question le modèle d'interprétation faisant de la grande entreprise le seul acteur principal».

données par des médecins du travail qui utilisent la méthode de la *validation par consensus*. Cette méthode consiste à demander aux personnes travaillant dans un atelier déterminé d'identifier les facteurs nocifs, tant physiques que psychiques, et de rédiger d'un commun accord un rapport sur lequel le syndicat peut ensuite s'appuyer lors des négociations collectives. Les stratégies de formation consistent à diffuser les connaissances de façon minutieuse dans les différents ateliers; il s'agit non seulement de transmettre des connaissances, mais également de créer un climat de confiance parmi les travailleurs, suscitant ainsi une prise de conscience des malaises au sein de l'usine, malaises qu'on essaie alors d'éliminer par des moyens psychologiques, partant du principe que la poursuite de l'activité du salarié est inévitable;

d) recherches-actions coordonnées par le Bureau d'études, tant auprès des ouvriers qu'auprès des autres employés, en vue de reconstruire les parcours suivis par les informations et les flux de matériaux, afin d'évaluer dans quelle mesure on pourrait envisager une réorganisation des usines, pour préparer un regroupement de la production et informer sur les conflits au sein des usines.

Le modèle d'interprétation de la situation utilisé au début des années 70, au niveau de l'action syndicale et des recherches menées par les universitaires pour le compte des syndicats, constitue en fait un modèle commun: il s'agit du conflit social et de classes par opposition au modèle technocratique-fonctionnaliste.

Le modèle technocratique-fonctionnaliste a toujours considéré que l'innovation technologique est au coeur du changement de la société, car c'est elle qui détermine les mutations de contenus et de l'organisation des différentes professions et modes de travail, ce qui exige avant toute chose une adaptation du système de formation: il faut changer l'école et le système de formation professionnelle pour s'adapter à l'évolution technologique. L'évaluation des différentes structures de formation, de recherche, de production, etc., est fonction de cette capacité - ou incapacité - d'adaptation des différentes structures (scolaires, de recherche, industrielles) aux tendances du progrès technologique.

En revanche, le modèle du conflit social et de classes considère que ce sont les luttes entraînées par les conflits entre les différentes classes sociales qui sont au coeur du changement de la société, dans une situation où la classe dominante s'efforce d'assurer sa propre succession au pouvoir. La lutte contre les inégalités constitue l'objectif essentiel de ce modèle d'interprétation, de même que la défense globale du *statu quo* représente l'objectif du modèle technocratique.

En Italie le point de référence de ce modèle est un ouvrage écrit par un prêtre, Don Milani, intitulé *«Lettera a una professoressa» («Lettre à une femme professeuse»)* (1967), lequel, en se fondant sur les statistiques officielles, démontre que la sélection scolaire frappe presque exclusivement les enfants issus de familles ouvrières et que le contenu des manuels scolaires - ainsi que le comportement et l'attitude des enseignants - ne tiennent jamais compte des problèmes et des réalités de la classe ouvrière.

Les «150 heures», en tant que conquête des syndicats et de la classe ouvrière, sont inspirées par ce modèle d'interprétation, ce qui fait que *dans les programmes des «150 heures» une grande importance est accordée au contenu et non seulement à l'obtention formelle des titres d'études*. Le rattrapage, par les travailleurs, de la scolarité obligatoire est donc organisé - sur le plan du contenu de l'enseignement - par les syndicats et par ceux qui coordonnent les cours pour le compte de ces derniers. La revue *Inchiesta*, dont toute la rédaction collabore à la réussite du projet syndical des «150 heures», publie ensuite de l'information économique et sociologique idéologiquement adaptée au point de vue de la classe ouvrière (et c'est ce lien étroit qui explique la diffusion très vaste de la revue dans les années 70).

S'agissant de ce modèle d'interprétation du conflit social et de classes utilisé par les syndicats, il commence à émerger dès les années 70, dans le débat mené par *Inchiesta*, certaines limites perçues seulement en partie par les syndicats d'Emilie-Romagne et encore moins par les syndicats nationaux.

La *première de ces limites* est qu'en Italie (et, à l'évidence, non seulement en Ita-



lie), les *syndicats*, lorsqu'ils utilisent le modèle d'interprétation du conflit social et de classes, se réfèrent presque exclusivement aux grandes entreprises de production de masse et *considèrent comme prédominante l'organisation du travail de type taylorien-fordien*. Au début des années 70 en Italie, tant les syndicats nationaux que régionaux (même ceux qui sont implantés dans des régions ne disposant pas de grandes entreprises) ont tendance à considérer le taylorisme-fordisme comme le modèle d'organisation dominant dans la société capitaliste: dès lors, les petites entreprises sont considérées comme peu importantes: il s'agirait de simples «décentralisations» des grandes.

Cependant, la revue *Inchiesta* rend compte des différences entre les développements régionaux en Italie et on voit ainsi apparaître de nouvelles analyses, tendant à identifier un autre type de développement industriel, aussi éloigné du *développement des régions du nord de l'Italie* - fondé sur des entreprises de grandes dimensions - que du *développement raté des régions du sud*. La revue contribue ainsi à mettre en évidence le fait qu'il existe, entre ces deux modèles, une *«troisième Italie»* (c'est, d'ailleurs, le titre d'un livre écrit en 1977 par Arnaldo Bagnasco), dans laquelle des sous-systèmes composés de petites et moyennes entreprises produisent de l'équipement industriel «flexible», en fonction des demandes des clients. La revue explique qu'il existe, dans une région comme l'Emilie-Romagne, un réseau de petites entreprises spécialisées dont les propriétaires, autrefois ouvriers qualifiés, ont choisi de se mettre à leur compte. La revue remet ensuite en question le modèle d'interprétation faisant de la grande entreprise le seul acteur principal. Cette remise en question est comprise par les syndicats d'Emilie-Romagne, alors qu'au contraire, les syndicats nationaux continuent à considérer la grande entreprise comme le terrain quasi exclusif de l'action syndicale.

Ces analyses du rôle des petites et moyennes entreprises organisées en sous-systèmes spécialisés, développées dans *Inchiesta*, font apparaître la *deuxième limite* de l'approche adoptée dans les années 70 par les syndicats et un grand nombre de leurs collaborateurs extérieurs. Le fait de considérer le modèle d'organisation taylorien-fordien comme le modèle

dominant porte à envisager un *lien spécifique entre le développement industriel et les politiques de formation*. Si on ne prend en compte que les grandes usines de production de masse, on finit par estimer suffisant, pour stimuler le développement industriel, de disposer d'un nombre limité de spécialistes (ingénieurs et personnel technique hautement qualifié); ces derniers sont censés, en effet, être parfaitement en mesure de coordonner une grande masse d'ouvriers, cantonnés exclusivement dans des tâches d'exécution.

Le pas en avant que constitue l'obtention d'un diplôme est pourtant évalué comme un élément négatif, car on considère qu'un développement industriel fondé sur la grande entreprise du type taylorien-fordien n'a pas besoin d'un grand nombre de diplômés. Ainsi, aux Etats-Unis on publie dans les années 70 des ouvrages tels que ceux de Ian Berg (1970) et de R.B. Freeman (1976) qui ont des titres emblématiques, *«Education and Jobs: the Great Training Robbery»* et *«The over-educated American»*. Poursuivre ses études jusqu'au diplôme, c'est être victime d'une duperie: les jeunes américains sont trop instruits.

Ce modèle d'interprétation se répand également en Italie, où le pourcentage de personnes qui suivent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire était d'environ 30% à la fin des années 60. Les prévisions d'un document, très connu à l'époque, *«Progetto 80»* (*«Projet 80»*) (rédigé par des intellectuels proches de l'association des industriels) indiquaient, pour les années 80, un taux de fréquentation d'environ 50%. Le point à souligner est que le taux de 30% était déjà considéré comme une *«scolarité longue»* et une *«université de masse»*; pour une revue comme *«Inchiesta»*, ces chiffres et ces prévisions suscitaient beaucoup d'inquiétudes, dans des articles représentant les premières analyses de la sociologie de l'éducation italienne. Pourquoi une telle évaluation?

On peut en trouver l'explication dans des ouvrages tels que celui de Marzio Barbagli (1974), intitulé *«Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia»* (*«Chômage intellectuel et système scolaire en Italie»*). Les caractéristiques du système industriel italien (et, plus généralement, des sociétés les plus industrialisées) sont

«Les caractéristiques du système industriel italien (et, plus généralement, des sociétés les plus industrialisées) sont considérées telles qu'elles impliquent inévitablement un chômage des intellectuels».

«(...) dans les années 70 une attention bien moindre était accordée (par les syndicats) à la formation professionnelle des travailleurs (...) et il n'est tenu «(...) pratiquement compte que de la composante masculine de la main-d'oeuvre».



«A la fin des années 70, (...) on adhère à une initiative syndicale collective pour satisfaire des attentes et des besoins personnels.»

«(...) Un problème se pose aux syndicats (...) des années 80 et 90: est-il possible d'élaborer une stratégie syndicale collective (...) qui tiendrait compte et valoriserait les différences entre les individus (...)?»

«(...) une crise de la relation syndicats-adhérents» modifie les «rapports entre les syndicats et la formation.»

considérées telles qu'elles impliquent inévitablement un chômage des intellectuels. Il est estimé, en effet, que le système de production actuel mis en place après une première phase de reconstruction, se fonde sur une organisation qui prévoit peu d'emplois exigeant un niveau de qualifications élevé; dès lors, les diplômés à peine sortis du système scolaire (du moins un pourcentage très élevé d'entre eux) se retrouveront obligatoirement au chômage ou ils devront se contenter d'emplois n'exigeant pas de diplômes.

On peut dès lors comprendre pourquoi les syndicats, dans les années 70, élaboraient des stratégies de formation visant avant tout au «rattrapage de l'école obligatoire» ou des stratégies de formation préalables à des actions de politique syndicale en faveur de la protection de la santé, ou de la résolution des conflits du travail aux niveaux tant de l'entreprise que de la région. La notion d'«ouvrier» évoquait surtout le travailleur faiblement qualifié, conforme au modèle taylorien-fordien et une attention bien moindre était accordée à la formation professionnelle des travailleurs.

L'identification de cette deuxième limite a été plus lente, y compris par la revue *«Inchiesta»*: ce n'est qu'au cours des années 80 et 90 que cette limite a été perçue, donnant lieu à un changement, au niveau tant de la revue que des syndicats régionaux et nationaux.

Une troisième limite apparue très fortement dans les années 70, provient du fait que les syndicats *ne tiennent pratiquement compte que de la composante masculine de la main-d'oeuvre*. Même l'ouvrage de référence de ces années-là, *«Lettre à une femme professeur»*, est aujourd'hui considéré à juste titre par la recherche féministe comme un livre dont les principaux protagonistes, tant positifs que négatifs, sont des hommes.

Cette limite commence à être perçue par *Inchiesta* dans les années 70: la revue, en effet, publie des études qui décrivent avec précision les mécanismes du développement industriel régional, du point de vue des tâches assurées par les femmes. Les analyses de sociologues telles que Laura Balbo, Renate Zahar, Maria Pia May, etc. font le point sur le rôle de la

femme dans l'économie officielle, ainsi que dans l'économie informelle monétaire et non monétaire. Les analyses réalisées par des économistes et des sociologues sur le travail à domicile et sur les emplois des femmes non enregistrés par les statistiques peuvent être ainsi situées dans un cadre beaucoup plus complexe et plus problématique. A titre d'exemple, on peut rappeler les titres des numéros spéciaux d'*Inchiesta*, 25 (1977), 28 (1977), 32 (1978) et 34 (1978) qui traitent de ces problèmes: «La condition féminine», «Famille», «Travail et capitalisme d'assistance», «Double rôle et marché du travail féminin», «Femmes», «Double travail et discrimination». Comme nous le verrons plus loin, la revue publiera de nombreuses contributions féministes, qui approfondiront ce problème; lequel, cependant, même dans les années 80 et 90 continuera d'être très largement ignoré par les syndicats, tant nationaux que régionaux, malgré la présence en leur sein de syndicalistes féministes qui réussissent même à faire partie du secrétariat régional (de la FLM d'Emilie-Romagne) et, dans les années 80 et 90, du secrétariat national de la CGIL.

Il est une *quatrième limite*, très importante, à savoir la *sous-évaluation globale des différences entre les personnes*, à partir de la différence entre hommes et femmes, que le syndicat n'est pas en mesure de cerner.

A la fin des années 70, l'auteur se voit chargé d'une recherche sur les «150 heures» en Emilie-Romagne²: les résultats en sont intéressants parce qu'imprévus: jusque-là, on estimait que les personnes qui s'inscrivaient aux cours étaient poussées par l'une ou l'autre des motivations suivantes: choix des 150 heures pour des raisons individuelles de type utilitaire (obtenir une promotion, un emploi plus qualifié, etc.), ou choix inspiré par des motivations collectives, en vue d'acquérir une meilleure connaissance de son propre travail sur le plan politique et syndical, afin de mieux contrôler les stratégies capitalistes de l'usine.

Il apparaît, au contraire, que les participants n'étaient inspirés par aucune de ces deux raisons. Les inscrits (hommes et femmes) aux cours de 150 heures déclarent avoir pris leur décision pour pouvoir réaliser un parcours culturel individuel, sans

2) cf. Capecchi e.a. (1982).



rapport avec un projet spécifique de type utilitaire, ni inspiré par des motivations collectives. En fait, on adhère à une initiative syndicale collective pour satisfaire des attentes et des besoins personnels.

Les résultats des recherches lancées à la fin des années 70 sur les demandes d'horaire flexible vont dans la même direction. Quelle que soit la stratégie concernant l'horaire proposée par le syndicat, les réactions des travailleurs sont très différenciées. Les projets individuels sont d'une grande variété.

L'interprétation rigide et les solutions collectives proposées par le modèle des classes sociales s'oppose aux différentes identités et attentes, masculines et féminines, des individus qui composent deux mondes différents, celui des ouvriers et celui des employés. A la fin des années 70 un problème se pose aux syndicats, problème qui perdure jusqu'aux années 80 et 90: est-il possible d'élaborer une stratégie syndicale collective (concernant notamment la formation), qui tiendrait compte et valoriserait les différences entre les individus (différences qui ne se situent pas au niveau des inégalités mais à celui des attentes) et cela à partir de la différence entre hommes et femmes?

Les politiques de formation des travailleurs au début des années 90: comportements et modèles d'interprétation

Au cours des années 80 et 90 on enregistre de grands changements au niveau tant des politiques syndicales que des rapports entre les syndicats et l'université. Les syndicats en Italie, grâce à leur politique unitaire, avaient, dans les années 70, attiré nombre de nouveaux adhérents. Dans les années 80 on assiste à la *rupture de l'unité syndicale* et à une perte de pouvoir des syndicats régionaux et départementaux, alors que les syndicats nationaux jouent un rôle de plus en plus prépondérant et que dans l'ensemble les syndicats se détachent du monde de la recherche et de la réflexion, même si certaines relations et collaborations individuelles sont maintenues.

Les innovations technologiques et les nouveaux modes d'organisation du travail - conséquence de la diffusion des nouvelles technologies (électronique, informatique) - représentent un changement considérable et entraînent une *crise* de la relation *syndicats-adhérents*, en modifiant les rapports entre les *syndicats et la formation*.

Du point de vue des inscriptions, entre 1977 et 1987 les inscriptions à la CGIL, CISL et UIL passent de 7 225 000 à 6 065 000, et cette tendance à la baisse s'intensifie, avec toutefois quelques signes de reprise au cours des dernières années.

Les rapports syndicats-formation se modifient: si l'on observe l'évolution des politiques de formation menées par les syndicats d'Emilie-Romagne au cours des dernières années, on identifie *les directions suivantes*:

a) une *baisse d'intérêt, aussi bien vis-à-vis des 150 heures que de l'école publique obligatoire*. On abandonne complètement les réflexions sur le contenu de l'enseignement et sur les valeurs transmises par le système scolaire; les 150 heures ne sont plus utilisées par les syndicats pour des cours de formation générale. Le cas échéant, on organise des cours de formation professionnelle. Les 150 heures finissent par n'être utilisées que par des personnes n'ayant pas encore eu accès au marché du travail ou qui travaillent de manière précaire; des jeunes des deux sexes qui n'ont pas réussi à terminer l'école obligatoire et des femmes adultes qui ont l'intention de recommencer à travailler;

b) *un intérêt croissant pour la formation professionnelle directement gérée par les syndicats* en tant que réponse au progrès technologique. Dans cet esprit sont lancées des expériences intéressantes de codétermination des cours de formation professionnelle, tant au sein de certaines entreprises de dimension moyenne que sur la base d'accords bilatéraux avec les associations des petites entreprises. Un organisme bilatéral (EBER) est créé à cet effet, en vue de définir les modalités d'une formation professionnelle organisée sur la base d'un accord entre les syndicats et les structures publiques de formation, au niveau de la province et de la direction

«Le modèle technocratique se diffuse et s'impose de plus en plus: on évalue (...) de manière positive toutes les expériences qui permettent d'acquérir des connaissances sur les nouvelles technologies, et cela indépendamment des valeurs transmises».

«Les syndicats italiens (...) ont (...) refusé (...) une rupture épistémologique...»

«Pour les syndicats, le modèle d'interprétation dominant passe, au cours des années 80 et 90, d'un modèle conflictuel (...) à (...) un modèle qui prône la logique de la codétermination avec le patronat».



«Les rapports entre les syndicats et la formation se déplacent, l'accent étant mis désormais sur la formation professionnelle». Les syndicats adoptent, «souvent sans aucun esprit critique, le modèle technocratique».

des entreprises. Ces accords sont volontaires: les entreprises peuvent accepter ou refuser cette codétermination des parcours de formation. Il faut tenir compte du fait que la législation italienne, contrairement à ce qui se passe en France, ne prévoit pas l'obligation, pour les entreprises, de consacrer un pourcentage de leur masse salariale à la formation professionnelle;

c) on accorde encore beaucoup d'importance à la recherche et on analyse aussi bien des études de cas que des recherches systématiques (la dernière en date, qui portait sur les petites entreprises, est de 1995 et de nombreux spécialistes ont participé à l'évaluation des résultats). Toutefois, *les rapports entre syndicats et chercheurs (hommes et femmes)* se situent désormais au niveau de la *consultation*; il ne s'agit plus d'un rapport stable et d'implication directe, comme dans les années 70;

d) on procède à la création d'un *centre de réflexion et d'analyse des problèmes écologiques* relié à un centre chargé d'élaborer des stratégies de *protection de la santé* des travailleurs en usine. Ces deux centres, ainsi que les actions en faveur des immigrants et des sans-abri, sont animés par un groupe de personnes appartenant au syndicat, qui ont participé aux expériences plus novatrices des années 70. Cela étant, ce groupe n'a que des pouvoirs très limités à l'intérieur du syndicat.

Le modèle technocratique se diffuse et s'impose de plus en plus; dans les syndicats d'Emilie on évalue également de manière positive toutes les expériences qui permettent d'acquérir des connaissances sur les nouvelles technologies, *et cela indépendamment des valeurs transmises*.

De ce fait, le modèle du conflit social et de classes perd du terrain, en raison tant de l'émergence du modèle technocratique, que des limites internes, qui apparaissent déjà à la fin des années 70, sans recevoir pour autant de réponse de la part du syndicat. Les femmes en particulier ne se retrouvent guère dans la structure syndicale actuelle.

Les syndicats italiens (y compris ceux d'Emilie-Romagne) ont en effet refusé les nouvelles analyses proposées par une revue comme *«Inchiesta»*, sur la base des

recherches menées par des femmes. Ces analyses représentent une *rupture épistémologique* et leur élaboration par des femmes, de plus en plus nombreuses à la rédaction de la revue, se situe au coeur d'une «nouvelle culture», celle de la différence sexuelle définie par Luce Irigaray³, qui pose aux chercheurs et aux syndicalistes de sexe masculin des questions «en profondeur», démontrant que le modèle technocratique et celui du conflit entre classes sociales ont en réalité un point commun fondamental, à savoir leur caractère essentiellement masculin, et une logique identique, à savoir l'expulsion/assimilation du sexe féminin.

Un essai d'Elda Guerra et Adele Pesce⁴ publié par *Inchiesta*, retrace de manière approfondie les innovations produites par les recherches menées par les femmes au cours des vingt dernières années, recherches qui portaient sur le rapport entre le processus cognitif, le travail et la différence sexuelle. Il s'agit d'innovations théoriques importantes, qui peuvent avoir des retombées éventuelles sur le plan de l'action politique.

Toutefois, les syndicats italiens, tant nationaux que régionaux, sont encore très loin de telles interprétations. Pour les syndicats, le modèle d'interprétation dominant passe, au cours des années 80 et 90, d'un modèle conflictuel et de lutte entre classes sociales à un modèle moins conflictuel, dans lequel les différences entre les classes sont considérées de moins en moins significatives, et qui prône la logique de la *codétermination* avec le patronat. Il s'agit ici d'un modèle d'interprétation *de conflit atténué*, qui prend en compte certaines données culturelles nouvelles, telles que les problèmes écologiques et une certaine défense de l'Etat providence, mais qui ne tient pratiquement aucun compte ni des exigences et des attentes des individus, ni des différences entre hommes et femmes.

Les rapports entre les syndicats et la formation se déplacent, l'accent étant mis désormais sur la formation professionnelle; avec la crise du modèle taylorien-fordien on en arrive à accepter, également en Italie, un objectif déjà atteint par le Japon et défendu avec force par des pays comme la France, à savoir qu'il faut parvenir à une situation où 80% d'une géné-

3) Cf. les deux numéros d'*Inchiesta* intitulés «Sessi e generi linguistici» (n° 77, 1987) et «Il divino concepito da noi» (n° 85-86, 1989), établis par Luce Irigaray. Pour une analyse du développement économique d'Emilie-Romagne faisant appel aux catégories de la différence sexuelle, cf. Adele Pesce (1990). Une analyse des relations entre école et travail de ce point de vue est fournie par Capocchi (1990a).

4) Cf. Guerra et Pesce (1991)



ration dispose d'un diplôme de fin d'études secondaires ou d'un titre équivalent.

La question qui se posait à la fin des années 70, à savoir la capacité des syndicats de réaliser des objectifs collectifs tenant compte des différences entre les individus, à commencer par la différence entre hommes et femmes, reste actuelle et n'a toujours pas trouvé de réponse de la part des syndicats.

Les syndicats rejettent le modèle d'interprétation rigide du conflit social et de classes pour adopter, souvent sans aucun esprit critique, le modèle technocratique. La revue *Inchiesta*, en revanche, - grâce aux contacts internationaux qu'elle a établis avec le Centre d'Etudes FAST de la Communauté européenne à Bruxelles, (centre aujourd'hui fermé) ou encore avec l'«Institute for Labour Studies» de Genève - propose des points de référence menant à une analyse des technologies qui, tout en restant critique, cherche à affronter différemment les rapports entre le développement régional et la globalisation.

La principale question qui se pose dans les années 90 qui s'ajoute aux considérations exposées précédemment, peut être ainsi formulée: à une époque de profonds changements technologiques et de globalisation, comment peut-on réussir à réaliser, dans les différentes régions, un développement technologique qui soit aussi un développement social et qui valorise les différences entre les personnes, à commencer par la différence entre hommes et femmes? C'est sur la base de cette question que la revue *Inchiesta* a reformulé les problèmes liés tant à la prévoyance sociale qu'à la formation.

S'agissant des nouvelles technologies, les problèmes de prévoyance sociale doivent être considérés à la lumière de l'effort visant à repérer des possibilités concrètes de *développement de zones technologiques*, dans lesquelles seraient implantées des entreprises de production et de services, technologiquement avancées en matière de protection de l'environnement et des personnes. S'agissant des services visant une plus grande autonomie et des soins en faveur des personnes âgées et

des handicapés, il faut également rechercher des solutions qui tiennent compte des nouvelles technologies et des stratégies d'entreprise y afférentes.

Il en va de même pour *les parcours de formation avant et pendant la vie active*. En ce qui concerne la formation avant le premier emploi, *Inchiesta* propose d'instaurer un «dialogue» entre les filières scolaires techniques et professionnelles, dans lesquelles les filles (socialement plus critiques mais ayant moins de connaissances technologiques) sont majoritaires et les filières de formation fréquentées par les garçons (ayant plus de connaissances technologiques, mais accordant moins d'attention aux applications de la technologie en faveur de la qualité de vie). Il faut en outre souligner l'importance, pour les travailleurs, du *droit à la formation* (sur ce point il y a consensus au niveau des syndicats nationaux), qu'il s'agisse de *formation initiale ou de formation professionnelle*, non seulement pour conserver un emploi, mais pour en changer, quand il s'agit d'un emploi faiblement qualifié ou n'offrant aucune perspective de carrière.

La revue *Inchiesta* a donc traité ce problème en reformulant de manière plus complexe les stratégies de développement socio-économique régional, mais cette nouvelle approche n'est que difficilement perçue par les syndicats. En revanche, certaines structures publiques se sont montrées beaucoup plus réceptives à cet égard, comme par exemple, en Emilie-Romagne, la commune de Bologne et ERVET, qui ont créé, en 1995, un Observatoire des nouvelles technologies pour la vie quotidienne, sur la base d'un projet de Vittorio Capecchi et Adele Pesce. Cette initiative vise à modifier les structures politiques, les processus de formation ainsi que les nouvelles stratégies des syndicats et des entreprises, afin de les orienter vers une utilisation de la technologie en faveur de la qualité de la vie et de l'environnement. Il est encore trop tôt pour savoir si cette initiative va entraîner des effets culturels intéressants, ou si elle restera au stade des projets expérimentaux ne disposant que d'un rayon d'action limité⁵.

«La principale question qui se pose dans les années 90" est la suivante: «à une époque de profonds changements technologiques et de globalisation, comment peut-on réussir à réaliser, dans les différentes régions, un développement technologique qui soit aussi un développement social...»

5) Sur ces dernières thématiques lancées par «Inchiesta», cf. Capecchi-Pesce (1993b), 1994).



Bibliographie

Barbagli, M., (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologne, Il Mulino.

Berg, I., (1970), *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, New York, Praeger.

Capecchi, V., (1987), «Formation professionnelle et petite entreprise: le développement industriel à spécialisation flexible en Emilie Romagne». *Formation Emploi*, 19, pp. 13-18.

Capecchi, V., (1989), «Petite entreprise et économie locale: la flexibilité productive», dans: M. Maruani, C. Romani, (eds). *La flexibilité en Italie*, Paris, Syron.

Capecchi, V., (1990a) «Formazione. I modelli tradizionali alla prova della differenza», *Politica ed economia*, 4, pp. 49-55.

Capecchi, V., (1990b), A history of flexible specialization and industrial Districts in Emilia Romagna», dans: F. Pyke, G. Becattini, W. Sengenberger (eds.) *Industrial District and Inter-firms Cooperation in Italy*, BIT, Genève, pp. 20-36.

Capecchi, V., (1992), «The Role of Unions in Innovative Small- and Medium-sized Enterprises»,

dans: S. Tokunaga, N. Altman, H. Demes (eds.), *New Impacts on Industrial Relations*, Monaco, pp. 365-392.

Capecchi, V., ed altri, (1982), *Famiglia operaia, mutamenti culturali, 150 ore, Il Mulino, Bologne.*

Capecchi, V., Pesce, A., (1993a), «L'Emilie Romagne» dans: V. Scardigli (ed.), *L'Europe de la diversité*, Paris, CNRS Sociologie, pp. 89-123.

Capecchi, V., Pesce, A., (1993b), «Nuove tecnologie e persone anziane» *Inchiesta*, 100-101, pp. 84-93.

Capecchi, V., Pesce, A., (1994), «Un osservatorio europeo delle nuove tecnologie per la vita quotidiana», *Inchiesta* n.106, pp. 33-40.

Freeman, R.B., (1976), *The Overeducated American*, New York, the Academic Press.

Guerra, E., Pesce, A., (1991), «Lavoro e differenza sessuale», *Inchiesta*, 94, pp. 21-31.

Pesce, A., (1990), «L'altra Emilia Romagna» dans: A. Pesce (ed.) *L'altra Emilia Romagna*, Milan, F. Angeli, pp. 7-12.



Le congé-éducation en Belgique : une législation à la dérive ?

Il est tout d'abord indiqué de situer notre appartenance sociale et culturelle, comme auteurs de cet article. Le Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC) dans lequel nous situons notre action rassemble, pour la partie francophone de la Belgique, des organisations sociales comme le syndicat chrétien (CSC) et les mutualités chrétiennes, des organisations culturelles et éducatives comme Vie Féminine, les Equipes Populaires et la Jeunesse Ouvrière Chrétienne, et les Coopératives Chrétiennes. Le MOC, dans la problématique des congés pour la formation, porte davantage la préoccupation d'approfondissement des droits culturels des travailleurs pour laquelle il organise des formations de longue durée, tout en reconnaissant l'impérieuse nécessité des formations plus professionnelles.

L'opportunité d'éclairer les lecteurs de la revue « Formation Professionnelle » sur les modifications de la législation sur le congé-éducation en Belgique a trois raisons principales : tout d'abord, cette loi est importante pour les travailleurs de Belgique; les arbitrages qu'elle a sanctionnés ont permis le développement d'un véritable droit culturel des travailleurs auquel nous tenons; d'autre part, cette loi est originale en Europe, au moins à notre connaissance, parce qu'elle a rendu possible un droit individuel des travailleurs à la formation, droit que ceux-ci peuvent utiliser aussi bien pour s'améliorer professionnellement que pour préparer une reconversion professionnelle, ou encore pour tout simplement améliorer leurs connaissances dans un domaine qui les intéresse, ou enfin, pour certains, pour organiser leurs capacités d'action, comme citoyen ou comme militant.

Enfin, ce remarquable outil législatif est aujourd'hui mis en péril parce que, progressivement, ces aspects les plus favorables au développement des droits culturels des travailleurs sont rabotés.

Nous résumons tout d'abord les aspects principaux de la loi sur le congé-éducation (qui date de 1985); ensuite nous rappelons brièvement l'histoire qui a abouti à cette loi et les enjeux qu'y défendaient les différents acteurs; nous expliquons en quoi le tournant actuel nous apparaît à la fois comme une dangereuse dérive (par rapport aux droits culturels que reconnaît la législation de 1985 et qu'une longue histoire avait fait reconnaître) et comme une fausse solution.

La loi sur le congé-éducation en Belgique (1985)

En bref, la loi permet à des travailleurs de s'absenter du travail pour se former sans perte de salaire, et sans coût pour l'employeur puisque le financement est mutualisé. Précisons la portée de cette loi.

Les bénéficiaires de la loi sont les travailleurs à temps plein du secteur privé. Par rapport au nombre de travailleurs du secteur privé (dans lequel il y a donc aussi des travailleurs à temps partiel), le pourcentage de bénéficiaires réels du système est d'un peu plus de 2%, (en fait 2% des employés et 2,5% des ouvriers, chiffres de 1990-1991) et le nombre total de bénéficiaires est d'un peu plus de 50 000 personnes par an. Sont donc exclus du système les travailleurs à temps partiel (et l'on sait que les femmes représentent environ 85% de ceux-ci) et tous les travailleurs du secteur public, dont une bonne partie bénéficie d'un système spécifique de congé de formation de moindre ampleur que les travailleurs du secteur privé.

Parmi les bénéficiaires du système, on constate un plus grand nombre d'ouvriers que d'employés; la moitié des bénéficiaires a entre 20 et 30 ans, mais on trouve près de 20% parmi les plus de 40 ans.

Christian Piret

Directeur des services de formation du Mouvement Ouvrier Chrétien (B)

Emile Creutz

Professeur à l'Université Catholique de Louvain (B)

La loi sur le congé-éducation de 1985 est l'aboutissement d'une longue histoire, et un compromis historique entre les partenaires sociaux et les autorités politiques. Le droit à la formation ne va pas de soi : il est au carrefour d'intérêts économiques, sociaux, culturels, divergents. La toute récente décision du gouvernement belge, en proie à un déficit accru du système de financement, de limiter le droit au congé-éducation en épargnant des formations courtes et spécifiquement professionnelles au détriment de formations plus longues, est significatif d'une politique à courte vue, contrastant avec les proclamations généreuses sur l'importance de la formation non seulement d'un point de vue économique mais aussi d'un point de vue social et culturel. Cet article résume l'histoire de cette loi et de son application et explique l'origine du déficit budgétaire actuel, ainsi que l'incohérence de la décision prise. Il évoque en final des perspectives plus positives.



«Les bénéficiaires de la loi sont les travailleurs à temps plein du secteur privé. (...) le pourcentage de bénéficiaires réels du système est d'un peu plus de 2%, (...) un peu plus de 50 000 personnes par an.»

«Les formations générales sont organisées presque exclusivement par les organisations de travailleurs (syndicats) et représentent environ 15% du chiffre total des formations suivies, mais moins de 10% des coûts (...).»

Du point de vue de l'appartenance sectorielle, près de la moitié sont de l'industrie métallurgique, ce qui s'explique en partie par le développement des formations organisées dans ce secteur. Enfin, près de 60% travaillent dans des entreprises de plus de 500 personnes.

Les formations suivies ont été définies par la loi, ou sont agréées sur base d'introduction d'un dossier à une commission d'agrément, de composition paritaire. Les formations **générales** sont organisées presque exclusivement par les organisations de travailleurs (syndicats) et représentent environ 15% du chiffre total des formations suivies, mais moins de 10% des coûts, car ces formations sont relativement courtes.

Les formations **professionnelles** se composent essentiellement :

□ **des formations organisées par l'enseignement de promotion sociale**

Cet enseignement est organisé par les pouvoirs publics et constituait originellement un enseignement de la seconde chance, par cours du soir. Une récente réforme lui a rendu un nouveau dynamisme, même si les problèmes budgétaires de l'enseignement en général ne permettent pas de concrétiser toutes les intentions de la réforme. On peut y suivre des formations qui permettent l'obtention de diplômes équivalents à ceux de l'enseignement ordinaire (secondaire et supérieur), mais aussi suivre des formations plus spécifiques, par exemple des cours de langues ou d'informatique.

En très grosse majorité, les formations suivies sont choisies par le travailleur, et ne présentent pas d'intérêt immédiat pour l'employeur. L'objectif premier de la législation est d'ailleurs de relever le degré de scolarité de la population active et non de répondre aux besoins des employeurs.

Près de 55% des bénéficiaires de la loi suivent l'enseignement de promotion sociale, ce qui représentait 27.000 personnes en 1990-1991.

□ **des formations des Classes Moyennes**

Les Classes Moyennes fédèrent des indépendants et des petites entreprises et organisent des formations d'apprentis et de

perfectionnement : les formations donnant droit au congé-éducation appartiennent à la deuxième catégorie : il s'agit donc bien de formations professionnelles (construction, comptabilité, fiscalité, gestion, électronique...). 7.000 personnes suivaient ces formations en 1990-1991, soit environ 15% des bénéficiaires.

□ **des formations sectorielles**, lesquelles sont organisées presque exclusivement par le secteur métallurgique, via un Institut de formation dont la direction est paritaire. C'est ce type de formation qui a vu son nombre de bénéficiaires augmenter de façon la plus spectaculaire : presque 5 fois plus en 5 ans, pour atteindre 7 700 bénéficiaires en 1990-1991 (15% du total). Nous montrons dans la suite de cet article que l'introduction de ces formations a déséquilibré le système et pose à tout le moins le problème de son refinancement, sous peine de favoriser outrancièrement les formations d'utilité professionnelle immédiate au détriment de la formation plus globale des travailleurs.

□ enfin, d'autres formations sont proposées comme des **formations de niveaux universitaires ou assimilés, ou des formations agréées par la commission d'agrément**, comme par exemple les formations organisées par le MOC - Mouvement Ouvrier Chrétien - (graduat en sciences sociales du travail de l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière, diplôme reconnu par les Facultés Notre Dame de la Paix de Namur), et par le MOC en collaboration avec l'Université Catholique de Louvain (Licence en Sciences Politiques, Economiques et Sociales de la Faculté Ouverte de Sciences Politiques, Economiques et Sociales);

Les conditions sociales d'accès aux formations sont précisées : le travailleur garde son salaire pendant le temps de la formation; il est interdit de le licencier, sauf pour des motifs étrangers au congé-éducation payé. Les instances paritaires de l'entreprise doivent se mettre d'accord pour tenir compte à la fois des intérêts des travailleurs concernés et des exigences de l'organisation du travail par ce que la loi appelle la « planification collective ». Le maintien du salaire est cependant limité à un plafond qui est de 65.000 frs brut par mois actuellement.



La durée de la formation était fixée jusqu'au 1er septembre 1995 (avant la nouvelle disposition dont il sera question plus loin), quant à son maximum à 240h/an pour les formations professionnelles (soit l'équivalent de 30 journées de 8h) et à 160h pour les formations générales. Le minimum était fixé à 40h/an.

Le financement du système est assuré par l'Etat concernant les formations générales (alors qu'avant 1985, la charge était répartie entre l'Etat et les employeurs). Le paiement des salaires est supporté pour moitié par l'Etat, et pour l'autre moitié, par un prélèvement spécial à la charge des employeurs du secteur privé, qu'il y aient ou non dans leurs entreprises des travailleurs faisant usage du droit au congé-éducation. Ce prélèvement s'élevait à 0,04% des salaires.

Quelle évaluation peut-on faire du dispositif après dix ans de fonctionnement ?

Le dispositif a été peu évalué. Il est significatif à cet égard de constater que la seule évaluation depuis dix ans ait été inspirée par des motifs budgétaires et ait été réalisée par la Cour des Comptes.

Sur le plan quantitatif d'abord, le système a sans doute élargi le nombre de bénéficiaires (de 20.000 avant 1985 à un peu plus de 50.000 aujourd'hui). Il reste cependant très marginal (2% des travailleurs du secteur privé).

Un de ces objectifs était l'élévation de la scolarisation : cependant, aucune évaluation n'a été réalisée pour vérifier l'importance et l'orientation des diplômes ou certificats obtenus. On peut cependant supposer que les formations de niveau universitaire et une partie des formations de l'enseignement de promotion sociale aient donné lieu à des progrès significatifs de niveau de formation.

Il est, d'autre part, certain que les formations sectorielles (+ de 90% du seul secteur métal) ont accru l'adaptation professionnelle des travailleurs bénéficiaires; mais dans ce cas, on peut s'interroger sur la légitimité de la mutualisation du coût sur l'ensemble des employeurs (pour la partie incombant à ceux-ci puisque, rappelons-le, l'autre moitié est payée par

l'Etat) alors que + de 90% des personnes formées suivent des formations de l'Institut de formation de la métallurgie.

De façon plus générale, on peut estimer que le seul fait que la formation soit un droit individuel (donc un choix de la personne), qu'elle représente un effort important du travailleur (il ne suffit pas de suivre les cours, il faut encore les assimiler, préparer les examens...) implique probablement une amélioration importante de ses connaissances. Sinon, pourquoi réaliser cet effort ? D'autres zones d'ombre doivent être signalées : on ne peut évaluer les effets de cette législation sur les processus de travail dans leur ensemble (meilleures compétences, meilleure implication dans l'organisation du travail), ni sur l'emploi : si l'on peut imaginer qu'un nombre important de travailleurs en formations implique un remplacement au moins partiel de ceux-ci, ce processus n'est probable que si suffisamment de travailleurs sont en formation, et si l'entreprise n'est pas en régression.

Bref, on retiendra surtout l'apport de formation pour le travailleur lui-même en suggérant que des effets collectifs (en termes d'emploi ou de maîtrise collective de l'organisation du travail) ne seraient repérables que si la mesure prenait une bien plus grande ampleur. Or, les décisions récentes n'en prennent pas le chemin. Mais pour bien comprendre les enjeux actuels, un petit détour historique est utile.

Le droit au congé-éducation : quelques repères historiques, et les enjeux en présence

Repères historiques

Au XIXème et au début du XXème siècle, les mouvements d'éducation populaire se développent au sein des mouvements ouvriers chrétien et socialiste. Ils seront les fers de lance de la revendication du droit à la formation. En 1936, la JOC préconise l'intégration des cours du soir dans la journée de travail grâce au crédit d'heures.

«Le dispositif a été peu évalué.»



«Dans un contexte social et culturel favorable, diverses étapes législatives sont franchies en Europe et en Belgique (...).»

«La préparation de la loi sur le crédit d'heures de 1973 est révélatrice des différences de conception entre patronat et syndicats»

La loi de juillet 1963 sur la promotion sociale accorde des congés culturels pour la formation générale et sociale des jeunes travailleurs (de moins de 25 ans) à raison d'une semaine maximum par an.

De 1963 à 1973, de 3.000 à 6.000 travailleurs en bénéficieront. On prévoit aussi, pour les adultes, des indemnités de promotion sociale (primes en cas d'études en cours du soir terminées et réussies) et un droit au crédit d'heures pour les seules formations professionnelles, sous condition d'accord sectoriel.

On voit poindre, à travers cette loi, plusieurs enjeux : la réservation ou non de la formation à certains publics et la limitation des contenus : la formation générale reconnue, mais limitée, pour les jeunes, la formation professionnelle pour les adultes.

La loi du crédit d'heure de 1973. Dans un contexte social et culturel favorable, diverses étapes législatives sont franchies en Europe et en Belgique : système des 150 heures en Italie, loi sur la formation permanente en France... En Belgique, l'accord interprofessionnel de 1971 prévoit des congés de formation pour les délégués syndicaux; la loi sur le congé politique paraît en 1976.

La préparation de la loi sur le crédit d'heures de 1973 est révélatrice des différences de conception entre patronat et syndicats

Le patronat veut limiter le droit de formation à la seule formation professionnelle, faire dépendre le nombre d'heures de la décision des commissions paritaires, limiter le droit au congé en fonction de l'appréciation patronale, dans un dialogue individuel entre patron et travailleur, et fixer un plafond maximal d'heures par entreprise.

Les syndicats veulent étendre le droit de formation à la formation générale et sociale, assurer le droit individuel à la formation, faire dépendre les modalités de la prise de congé du Conseil d'Entreprise ou d'une convention collective... Bref, tout est en place pour que.... rien ne se réalise. Pourtant, les ministres de l'Emploi de l'époque (Ernest Glinne en 1973, Alfred Califice en 1974) joueront, à leur manière, les démineurs.

La loi sur le crédit d'heures ressemble à la loi sur le congé-éducation présentée plus haut, avec quelques différences cependant. Elle limitait en effet l'accès à la formation aux moins de 40 ans et instaurait un système d'octroi progressif de droit (25% du temps de formation en première année, 50% en seconde année, 100% ensuite). Elle n'était pas accessible aux formations sectorielles. Le système actuel ne fixe plus de limite d'âge, et a remplacé les pourcentages d'octroi par un droit à 100% du temps de formation, mais plafonné à 240h pour les formations professionnelles et à 160h pour les formations générales.

Mais la loi du crédit d'heures instaure surtout le système de financement (moitié Etat, moitié cotisation des employeurs) qui devrait lever bien des obstacles.

L'arrêté royal de 1974 étend le crédit d'heures à des cours de formation générale en vue de la promotion économique, sociale et culturelle des travailleurs. Ce fut une reconnaissance importante de la légitimité de la formation générale, en complément des formations essentiellement professionnelles. Dans une formation intégrale, les deux aspects peuvent ainsi se combiner au profit de la promotion globale du potentiel et du développement personnel et professionnel des travailleurs.

De 1963 à 1973, après une rapide croissance, le nombre de bénéficiaires va rester stationnaire. Il va décroître à partir de 1982 : 13.250 en 1982, +/- 12.000 en 1983, +/- 11.000 en 1984.

Globalement, la loi n'avait pas réussi sa percée. A peine un demi pour cent des travailleurs actifs par an en avaient bénéficié effectivement, soit encore 2 à 3 pourcents des travailleurs salariés à temps plein sur une période de 10 ans.

Une enquête de l'époque, réalisée par M.P. Delépine sous la direction du professeur Daucy pour le ministère de l'Emploi et du Travail, en 1977, révélait qu'au moins un tiers des travailleurs ayant normalement droit au crédit d'heures n'en sollicitaient pas le bénéfice, principalement par crainte des réactions des employeurs ou dans une moindre mesure de la part des collègues de travail surchargés à cause des heures d'absence des bénéficiaires du congé éducatif.



Mais l'usage limité du droit s'explique également par les limitations de la loi elle-même : la limite des 40 ans, le remboursement plafonné des salaires, l'offre limitée des formations, l'intéressement très faible des employeurs. La crise économique persistante avait accentué l'utilité d'une liaison plus stricte de la formation aux besoins des entreprises, etc.

Pour l'ensemble de ces raisons, la loi des crédits d'heures fut remise en chantier et aboutit à celle du congé-éducation payé (voir plus haut).

Quels étaient les principaux enjeux en présence ?

Au cours du temps, et quelles que soient les modalités concrètes, les enjeux ont porté à chaque fois sur cinq problématiques :

Le public qui a droit à la formation. Il fut d'abord question de limiter la formation générale aux jeunes, et la formation professionnelle aux adultes. Le crédit d'heures ne fut ensuite octroyé qu'aux moins de 40 ans. Tout le processus enfin n'a jamais concerné que les travailleurs à temps plein du secteur privé, à l'exclusion des travailleurs à temps partiel (qui sont de fait principalement des femmes) et des travailleurs du secteur public. Qu'en serait-il si l'on favorise et subsidie le passage volontaire à temps partiel ? D'autre part, il est clair que l'extension des horaires flexibles exclut de fait un nombre plus grand de travailleurs (et surtout de femmes) de l'accès aux formations.

Le contenu des formations. A l'intérieur du Mouvement Ouvrier, il existe des tensions entre les porteurs de préoccupations surtout de formation professionnelle, et ceux qui misent davantage sur la formation générale des travailleurs. D'autre part, les représentants patronaux ont toujours voulu limiter le crédit d'heures, puis le congé-éducation aux formations professionnelles.

Cependant, malgré ses tensions internes, le Mouvement Ouvrier n'a jamais voulu dissocier la formation et la promotion professionnelles et techniques des travailleurs de leur formation et promotion générales, politiques, sociales et culturelles. C'est même peut-être une spécificité

des lois sur le crédit d'heures et le congé-éducation en Belgique par rapport à d'autres pays, spécificité toujours remise en question et donc objet de conflits comme nous le verrons plus loin.

Le droit à la formation est un droit individuel des personnes et ne peut donc être limité par des considérations patronales d'organisation du travail, ou par la volonté d'imposer un contenu de formation au travailleur.

Cet enjeu est évidemment lié au précédent : plus la formation suivie s'éloigne des nécessités professionnelles, plus celui qui demande d'y accéder doit bénéficier d'un véritable droit individuel non limité par des impératifs autres que ses propres aspirations et ses propres intérêts.

Les modalités d'exercice de ce droit doivent faire l'objet de négociations dans les instances paritaires prévues, et ne peuvent donc être confiées aux relations individuelles patron-travailleur, dans un rapport de force beaucoup plus inégal.

Le financement du système doit distinguer les apports respectifs de l'Etat et du Patronat, selon l'importance respective des formations générales et professionnelles.

Cet enjeu a notamment amené le législateur à préciser clairement ce qu'on entend par formation professionnelle et formation générale, dans le cadre d'une même législation, pour ensuite définir les apports respectifs de l'Etat et des employeurs (via une cotisation patronale mutualisée).

A l'énoncé de ces enjeux, on constate donc qu'il est erroné de croire que les enjeux qui concernent les droits culturels comportent moins de germes de conflits que d'autres, même si la nécessité de la formation semble s'imposer à tous, et est l'objet de discours apparemment consensuels.

1995 : mauvaise année pour les droits culturels des travailleurs belges ?

En 1991, la Cour des comptes est chargée d'exercer un contrôle de gestion sur l'ap-

«(...) la loi des crédits d'heures fut remise en chantier et aboutit à celle du congé-éducation payé (...)»



«L'analyse de la Cour des comptes indique qu'il y a eu croissance très significative des formations à objectifs purement professionnels (...)» et que «(...) ces formations professionnelles se caractérisent par leur brièveté (...)»

Est-il «(...) économiquement justifiable pour les pouvoirs publics de financer à raison de la moitié des coûts les formations internes ou sectorielles taillées sur mesure !»

plication de la loi sur le congé-éducation. Comme signalé plus haut, la préoccupation à l'origine de cette demande est budgétaire. En effet, le déficit cumulé depuis l'élargissement de 1985 (suppression de la limite d'âge, accès aux formations organisées par les secteurs) atteignait plus de 3 milliards de francs belges, et le déficit annuel était de 600 millions de francs belges.

L'analyse de la Cour des comptes indique que si le nombre de bénéficiaires des formations générales a augmenté de 37% en 5 ans (de 85-86 à 90-91), la progression est de 305% pour les formations des classes moyennes et de 246% pour les formations sectorielles, pourtant pratiquement assumées par le seul secteur du métal. Il y a donc eu croissance très significative des formations à objectifs purement professionnels. D'autre part, ces formations professionnelles se caractérisent par leur brièveté : nous avons pu constater par exemple que les formations des ouvriers et employés à l'Institut de la formation post scolaire du secteur métallurgique ne dépassaient pas, pour au moins 90% de celles-ci, 120 heures par an.

Une question de fond est posée dans le rapport de la Cour des comptes : il demande s'il est économiquement justifiable pour les pouvoirs publics de financer à raison de la moitié des coûts les formations internes ou sectorielles taillées sur mesure ! Nous avons pour notre part évalué que ces formations, nouvelles venues depuis 1985, expliquent plus de la moitié du déficit annuel de 600 millions.

Une telle question aurait pu influencer les conclusions de la Cour des comptes, en suggérant un autre mode de financement.

Or, la décision politique prise suite au rapport de la Cour des comptes et aux négociations qui ont suivi est tout autre. Un arrêté royal du 28 mars 1995 fixe le nombre annuel maximal d'heures auquel a droit le travailleur à 120h (au lieu de 240h) pour les formations professionnelles, et à 80h (au lieu de 160h) pour les formations générales, avec dérogations pour certains types de formations mais avec une limite portée alors respectivement à 180h (formations professionnelles) et 120h (formations générales).

De fait, la limitation du nombre maximal d'heures ne touchera que les formations longues, c'est-à-dire celles où l'effort du travailleur est le plus conséquent, sans toucher le moins du monde les formations sectorielles, lesquelles sont à 90% en-dessous des nouveaux plafonds d'heures annuels, alors que c'est justement l'accroissement de ces dernières formations qui explique plus de la moitié du déficit annuel ! Plus fondamentalement, c'est le droit aux formations des travailleurs qui est touché, puisque les nouveaux plafonds d'heures risquent de décourager les travailleurs de suivre ces formations longues. Deux ans après avoir exclu la possibilité de suivre certaines formations qualifiées de « hobby », c'est une nouvelle étape qui est franchie.

Si l'on rappelle d'autre part que 40% des moyens affectés au congé-éducation sont versés aux employeurs de la métallurgie, en fait à un très petit nombre d'entreprises et que le seul secteur du métal représente 90% des formations sectorielles qui sont suivies en recourant au congé-éducation, et si l'on suppose que d'autres secteurs émarginent progressivement au système (comme commencent à le faire le secteur alimentaire, et l'habillement-confection et la chimie), on peut craindre de nouvelles mesures de restriction touchant tout le système, ou, au contraire, trouver là argument pour un redéploiement des droits culturels des travailleurs par une extension du financement ! Il ne s'agit pas ici de remettre en cause le dynamisme d'un secteur, en l'occurrence celui du métal; au contraire, ce secteur se signale par sa longue tradition paritaire en matière de formation et par un réel contrôle syndical des politiques de formation. Mais l'extension de ce dynamisme à d'autres secteurs posera inexorablement le problème, soit d'un refinancement suffisant, soit de nouvelles restrictions, avec le risque de s'en prendre prioritairement aux formations longues et moins spécifiquement professionnelles. On peut donc espérer qu'à l'avenir une contribution plus substantielle de la part des secteurs permettra de contribuer à l'équilibre du système, et à rétablir les droits au congé-éducation pour les formations longues.



Quelles nouvelles perspectives pour les droits culturels du travailleur ?

La volonté d'extension des droits culturels ne va pas de soi dans le mouvement ouvrier. Il s'est passé près de 40 ans entre le «Journal du chômeur» de la JOC et la loi sur le crédit d'heures. Comme dit plus haut, la conviction pour ce combat ne s'est élargie que progressivement. Il y a pourtant d'excellentes raisons pour relancer le débat, car la revendication de l'extension du droit du congé-éducation a pris de nouvelles dimensions.

Celle d'un moyen de lutter pour l'emploi. Quelques grandes entreprises recouraient au congé-éducation chacune pour plus de 1000 personnes en 1990-1991. Lorsque le recours au congé-éducation est d'une telle ampleur, on peut croire qu'il y a un réel effet sur l'emploi, soit par création d'emploi via le remplacement des travailleurs en formation, soit par réduction du chômage technique. Plutôt que de prendre des mesures de limitation du système, ne faudrait-il pas au contraire faire du droit au congé-éducation un(des) levier(s) pour une politique de l'emploi, notamment par la formation professionnelle ou générale impliquant l'embauche de travailleurs rendue nécessaire par la réduction du temps de travail ou par la réduction des coûts du travail ?

Celle d'une réponse au déficit de participation sociale, culturelle et politique, spectaculairement signifié par la montée de l'extrême-droite et l'apolitisme am-

biant. Plus encore qu'hier, il serait absurde de dissocier la nécessité de la formation professionnelle et l'adaptation aux innovations technologiques d'une part, et la participation à la vie sociale, culturelle et politique d'autre part. L'ampleur du chômage pousse cependant les organisations syndicales à donner plus d'importance aux formations professionnelles, pour lesquelles un enjeu majeur est en effet d'assurer un réel contrôle syndical, sous peine de laisser la maîtrise du processus aux seuls employeurs et à leurs organisations. Mais la position historique du mouvement ouvrier de ne pas dissocier formation professionnelle et formation générale, dans le cadre d'un droit à la formation des travailleurs, a aujourd'hui autant qu'hier, toute sa légitimité.

Il devrait donc être possible de donner de nouvelles perspectives d'extension des droits culturels des travailleurs, en en faisant une priorité des négociations sociales interprofessionnelles et professionnelles, pour atteindre des objectifs d'emploi et d'extension des droits culturels.

Les enjeux soulignés plus haut, plus ou moins rencontrés par les compromis du passé, s'effaceraient alors devant un autre, celui de **l'ampleur** que l'on veut donner au droit à la formation, et donc de l'ampleur de son financement. Il ne s'agirait dès lors pas de réduire à la petite semaine les droits des travailleurs à la formation, en fonction de normes exclusivement budgétaires, mais d'étendre ce droit, avec un financement adéquat, parce qu'il rencontre à la fois des objectifs économiques, sociaux et culturels.

«(...) ne faudrait-il pas (...) faire du droit au congé-éducation un(des) levier(s) pour une politique de l'emploi (...)?»



Michel Hervé
Maire de Parthenay(F)

Le rôle de l'éducation et de la formation dans la démocratie locale

«En moins d'un demi siècle le bassin de vie où s'exerçaient les multiples fonctions de la vie quotidienne - travail, consommation, loisirs, éducation, communication, etc. - a vu son espace se dilater au point que la commune a perdu toute signification comme lieu global d'échanges au quotidien.»

«Mon souci est (...) plutôt de faire prendre conscience au citoyen des interactions, des liens d'interdépendances qu'il engendre par l'exercice même de sa puissance créatrice personnelle, chaque jour plus forte, sur la nature et sur les autres.»

Un regard d' élu local sur l'éducation et la formation ne peut faire l'économie d'une réflexion préalable sur le sens de la pratique démocratique aujourd'hui. C'est dans un contexte socio-politique nouveau que l'on peut, en effet, pleinement évaluer les enjeux.

La démocratie, au sens littéral, autorité du peuple, ne s'exerce dans la pratique que par la réduction du collectif à une représentation individuelle qu'incarne l' élu du peuple. La question moderne de la démocratie serait de savoir si le peuple peut exercer son autorité sans avoir besoin de la déléguer à un représentant- élu ou, tout au moins, s'il peut, comme le suggère le concept de démocratie participative, la déléguer à un représentant- élu sous une forme à géométrie variable - variable dans l'espace selon le thème et variable dans le temps selon l'effet.

En France, le maire qui est le représentant- élu d'une communauté d'intérêts divers sur un territoire local défini, la commune, et pour une durée fixe de six ans, est confronté à cette interrogation majeure.

Il sait ne plus pouvoir incarner une population qui n'est ni homogène dans ses aspirations, ni même dans ses liens. En moins d'un demi siècle le bassin de vie où s'exerçaient les multiples fonctions de la vie quotidienne - travail, consommation, loisirs, éducation, communication, etc. - a vu son espace se dilater au point que la commune a perdu toute signification comme lieu global d'échanges au quotidien. Certes, en redéfinissant l'espace à l'aune des moyens de communication de notre temps, nous retrouverons un lieu global homogène d'échanges. Mais l'évolution scientifique et technologique est trop rapide pour que l'on substitue à l'espace-temps défini par la vitesse du che-

val, celui défini par la vitesse de l'automobile ou du T.G.V. au moment même où notre quotidien se trouve déjà façonné par la transmission de l'information par onde hertzienne ou par fibre optique.

La frontière entre le local et le global devient trop mouvante et trop floue pour que l' élu local puisse être le représentant d'un collectif de citoyens vis-à-vis d'un autre niveau de représentation politique. Alors que depuis plus d'un siècle cette fonction électorale n'a pas évolué dans ses contours et dans ses prérogatives, elle se trouve confrontée à la nécessaire évolution du rôle de l' élu, voire à la mise en cause de son existence même et ce, si l'on veut conserver au mot démocratie son sens premier.

C'est dans ce contexte existentiel que le regard du maire que je suis peut s'exercer sur l'éducation et la formation dans une démocratie locale. Le propos ne peut être qu'unique puisqu'il est de nature épistémologique et donc sans prétention à l'exemplarité.

Pour moi, maire de Parthenay (Deux Sèvres), petite ville de 11.300 habitants au coeur d'une région rurale de 45.000 habitants, la priorité et l'urgence est d'éduquer et de former des individus à devenir membres de la cité de son temps, en un mot «citoyens d'aujourd'hui».

Jamais l'individu n'aura eu de telles opportunités pour échapper à la dépendance d'un ordre transcendantal de par la somme des connaissances et des outils technologiques que lui procure son environnement ou, tout le moins, par la concentration de matières, d'énergies et d'informations qu'il y puise. A l'orée du 21ème siècle, moins lié à l'état de nature, il devient plus acteur de l'histoire, plus créateur du monde et de ce fait plus



étroitement dépendant des artefacts qu'il crée mais aussi plus interdépendant des autres.

Mon souci est moins de savoir si l'éducation a pour objet de favoriser «l'immanence active» de l'être ou bien si elle continue à enfermer l'individu dans une «transcendance» au fondement éthique pré-établi, mais plutôt de faire prendre conscience au citoyen des interactions, des liens d'interdépendances qu'il engendre par l'exercice même de sa puissance créatrice personnelle, chaque jour plus forte, sur la nature et sur les autres.

Citoyen de la cité, acteur dans la cité, il lui faut trouver le point d'harmonie entre sa propre pulsion créatrice et celle de ses concitoyens. En un mot : se responsabiliser. Dans cette recherche d'équilibre, la mise en relation, la communication, l'information «feed back» revêt un aspect essentiel.

Le rôle du maire devient alors celui d'un facilitateur de communication, pourrait-on dire de médiateur, plutôt que d'être lui-même un acteur, d'autant plus que de par son mandat d' élu il est investi d'une puissance décuplée par rapport au citoyen de base, ce qui l'oblige à l'auto-limitation de sa propre puissance et à une responsabilité renforcée.

En clair, le fondement éducatif vis-à-vis du citoyen serait de le responsabiliser pour l'amener à rechercher l'harmonie dans la cité. Analyser ensuite les rouages éducatifs qui conduisent à cette finalité serait affaire de spécialistes s'il n'y avait un corollaire évident : on ne prend conscience du lien d'interdépendance avec le milieu environnant que par l'acte qui perturbe l'équilibre au sein du dit milieu.

En conséquence, pour responsabiliser le citoyen, il faut l'aider à entreprendre, à être actif, acteur dans la cité. A ce jeu, la démocratie consiste à faciliter les conditions permettant au citoyen d'entreprendre pour qu'il puisse comprendre les liens d'interdépendance avec son milieu, et ce, pour apprendre à limiter son propre pouvoir d'agir.

Peut-être pourrions-nous faire l'économie de notre propre expérience active si nous acceptons la croyance en la théorie con-

firmée par l'expérience des autres, mais celle-ci n'a qu'une validité relative à son contexte et chacun sait que ce contexte évolue de plus en plus vite.

De ce fait, le champ ouvert à l'action éducative devient incommensurable : il est multidimensionnel dans ses fonctions, il revêt tous les espaces de la vie, il prend en compte toutes les dimensions du temps (l'histoire, le présent, le futur). Cette place nouvelle dans le champ social impose de réformer les modes éducatifs autour de deux «évidences».

Première évidence : décloisonner le champ du savoir.

Les domaines de savoirs dans les programmes scolaires sont extrêmement limités par rapport aux multiples besoins pour vivre en harmonie dans la cité. A titre d'exemple, ma première intrusion en tant que maire dans le champ éducatif fut la création d'un poste municipal d'éducation routière en marge de l'éducation primaire, partant du principe que la responsabilité de l'automobiliste est une réalité incontournable de la cité moderne et que le nombre de morts et de blessés chaque année en Europe atteste du degré d'urgence.

Plus généralement, qu'enseigne-t-on sur la santé pour le plus grand nombre ? Tout au plus un peu d'hygiène et de diététique; rien sur la médecine permettant de poser les bonnes questions aux spécialistes. Quoi sur l'environnement, sur l'aménagement de l'espace ? Où enseigne-t-on la culture de l'image qui éviterait la manipulation par l'image ? Quand aborde-t-on l'économie à l'école alors que nous sommes étroitement façonnés par sa pensée ? Qui reçoit un enseignement sur les techniques, les processus de production des objets qui nous entourent dans notre vie quotidienne ? La consommation, le droit, l'architecture, la stratégie, la sociologie, la psychologie, l'éthique, l'épistémologie, l'anthropologie, l'histoire des idées, celles des mythes, des croyances, des sciences ont-ils droit de cité à l'école pour tous ? Non, c'est affaire de spécialistes alors même qu'ils concourent fondamentalement à la vie de la cité.

«(...) le fondement éducatif vis-à-vis du citoyen serait de le responsabiliser pour l'amener à rechercher l'harmonie dans la cité.»

«Les domaines de savoirs dans les programmes scolaires sont extrêmement limités par rapport aux multiples besoins pour vivre en harmonie dans la cité.»



«C'est (...) moins des connaissances factuelles que des méthodes d'appropriation des savoirs, que l'éducation devrait apporter aujourd'hui.»

«(...) une forme nouvelle et généralisée d'éducation devrait prendre le relais de l'école, l'autodidaxie et un nouveau citoyen se révéler : un être responsable et philosophe.»

Seconde évidence : apprendre à apprendre.

Le volume des connaissances augmente si vite et se renouvelle tant qu'il ne peut être question de pouvoir apprendre une telle masse de données ou de concepts, il nous faut donc apprendre à gérer des savoirs, être à l'affût des sources potentielles. C'est donc moins des connaissances factuelles que des méthodes d'appropriation des savoirs, que l'éducation devrait apporter aujourd'hui.

Le citoyen a besoin de posséder des méthodes pour accéder aux informations, les trier, les mobiliser à bon escient, évaluer leur pertinence. Il a besoin d'acquérir des attitudes : curiosité, esprit critique, connaissance de soi. Il a besoin pour entreprendre, pour innover, pour faire autrement, d'accepter la différence, d'être minoritaire, voire marginal, de réviser ses jugements. Il a besoin, pour vivre dans un monde en changement, de relativiser les repères, d'élargir l'espace, d'approfondir son rapport au temps.

Le citoyen doit apprendre à dépasser les raisonnements linéaires, à faire appel à des analyses récursives, à des approches multidimensionnelles de type analogique, à développer sa capacité intuitive. Il doit gérer des contradictions, des paradoxes, des conflits. Il doit privilégier la dynamique du processus plus que la finalité et rendre celle-ci toute provisoire.

Dans ce type de formation, le jeu, par sa capacité à simuler, à modéliser, devient prépondérant. C'est pourquoi Parthenay a créé le premier Festival ludique en Europe il y a 10 ans déjà et que nous diffusons l'esprit du jeu auprès de tous les publics de la cité. De même que la constitution d'un réseau d'échange réciproque

de savoir, par son processus interactif, a facilité l'acquisition durable de connaissances, moins par ce que le citoyen apprend des autres que par ce qu'il enseigne aux autres.

L'évolution des sciences et des techniques, l'arrivée des technologies nouvelles de communication, l'utilisation de l'information pour optimiser les processus d'action, les chocs culturels, démographiques, écologiques, l'auto-transformation conceptuelle de l'homme dans son identité et dans sa place, n'obligent-ils pas à abandonner le modèle qui reconnaît l'école comme lieu unique d'éducation, et l'enfance comme le moment privilégié de celle-ci.

Pour devenir acteur responsable dans un monde en développement, il nous faut diversifier les lieux d'éducation, prolonger la formation la vie durant et faire de la cité le lieu et le lien privilégiés des apprentissages.

Dans ce contexte, l'approfondissement de la démocratie qui déhiérarchise et déspecialise les centres de décision, d'action et de création ne peut qu'accroître les besoins individuels et collectifs en ce domaine.

L'élu confronté à cette double exigence de formation et de démocratie devient par nécessité l'organisateur d'une vaste agora éducative à l'échelle du territoire dont il a reçu mandat. Sa tâche est d'amener le citoyen à se sentir concerné, à lui donner envie d'apprendre, à encourager l'effort, à amplifier les conditions du questionnement, à faire surgir de nouveaux repères. Au bout du chemin, une forme nouvelle et généralisée d'éducation devrait prendre le relais de l'école, l'autodidaxie et un nouveau citoyen se révéler : un être responsable et philosophe.

Europe - International

Informations, études et recherches comparatives

Répertoire européen. Fichier des recherches en cours sur la formation professionnelle

Clarke, F.A.; Hayman, S.; Brugia, M.
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP, 1995, pages multiples,
version papier et disquette
ISBN 92-826-9899-8
EN, FR

L'idée de réaliser ce premier répertoire de recherches en cours sur la formation professionnelle est née lors d'un Forum CEDEFOP rassemblant les institutions de recherche et développement. L'objectif poursuivi est de diffuser des informations aux chercheurs, aux institutions de recherche et à tous les acteurs concernés par la recherche dans ce domaine, dans le but de favoriser la coopération transfrontalière. Cette première édition est limitée aux projets de recherche commandés par les pouvoirs publics mais sa mise à jour prévoit une extension à d'autres recherches voire aux projets transnationaux issus des programmes et initiatives communautaires. Il est constitué d'un fichier des recherches - version papier et disquette - et d'un guide méthodologique de recherche complété par un index. Les projets sont classés par pays et sont présentés sur une fiche comprenant une description des objectifs, de la méthodologie de recherche, des produits attendus. Chaque fiche mentionne également l'institution chargée de la recherche, le donneur d'ordre, le budget ainsi que la durée du projet.

Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Norway

Skinningrud, T.
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP Panorama, n° 57,
1995, 100 p.
EN
CEDEFOP, Marinou Antypa 12,
GR-57001 Thessaloniki (Thermi)

Répondant à une demande de la Commission, le CEDEFOP a entrepris l'analyse de l'offre d'éducation et de formation de 10 Etats membres de l'UE, de la Norvège et de la Suède. Cette analyse comporte une comparaison de l'aptitude des pays étudiés à créer des liens et des interfaces entre les instruments, les contenus, la durée et les lieux de l'apprentissage dans le but de favoriser un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Plusieurs chapitres sont consacrés à la réglementation de l'éducation et de la formation initiale ainsi que de l'éducation/formation des adultes en Norvège, à l'enseignement public, notamment à la scolarité obligatoire et à l'enseignement secondaire et supérieur, aux établissements d'enseignement privé, relativement peu nombreux, à l'offre des organismes à but non lucratif en matière d'éducation des adultes ainsi qu'aux mesures prises au niveau du marché du travail et aux actions de formation. Cette étude décrit également les innovations en matière d'organisation visant à coordonner les offres locales d'éducation et de formation.

Pays de l'OCDE. Le passage de l'école à la vie active

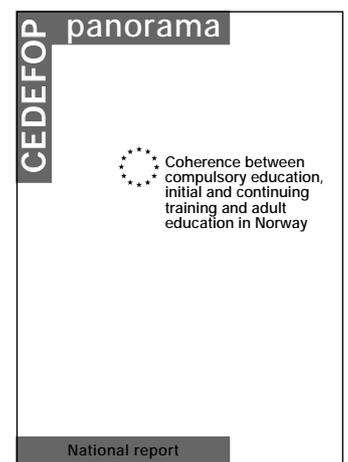
Freyssinet, J.
dans: IRES Chronique Internationale, n° 33, Noisy-le-Grand, 1995, p. 3-6
ISSN 1145-1408
FR

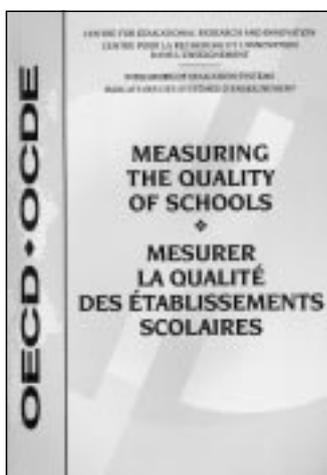
Ce compte-rendu fait suite à une table ronde organisée par l'OCDE et le National Center on Adult Literacy (Université de Pennsylvanie), les 2 et 3 février 1995 à Paris, qui a réuni des experts de quatorze pays dans le but de comparer les modes de transition entre la formation initiale et l'emploi et d'identifier la nature des transformations en cours dans les différents pays. Le problème a été de repérer d'éventuelles tendances communes et d'identi-

Choix de lectures

Rubrique réalisée par
Maryse Peschel
et le service documenta-
tion avec l'appui des mem-
bres nationaux du réseau
documentaire (cf. der-
nière page de la rubrique)

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.





fier quatre modèles contrastés caractérisant les solutions adoptées dans les différents pays.

Les contributions de ce séminaire sont publiées dans le numéro spécial de la revue de l'IRES, printemps 1995.

Examen des politiques nationales d'éducation - Suède

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)

Paris, OCDE, 1995, 244 p.

ISBN 92-64-14380-7

EN, FR

En réponse au vif intérêt manifesté pour l'expérience de la Suède dans le domaine de la politique éducative, l'OCDE a publié une troisième étude dont l'objet est une évaluation du rapport entre la qualité de l'éducation et l'égalité des chances. Les difficultés rencontrées dans la réalisation de cet objectif sont à l'origine d'une réorientation de la politique, où l'accent doit désormais être placé davantage sur les stratégies de concurrence et de décentralisation. Certains des changements décidés récemment n'ont pas encore été mis en oeuvre et l'étude soulève plusieurs questions essentielles quant à leur importance et leur opportunité, en se concentrant notamment sur la cartographie du système, son impact sur les institutions, l'avenir incertain de l'éducation des adultes et les réformes dans l'enseignement post-secondaire.

Evaluation et processus de décision dans l'enseignement supérieur : expériences en Allemagne, Espagne et France

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)

Paris, OCDE, 1994, 204 p.

ISBN 92-64-14303-3

EN, FR

On relève aujourd'hui dans les pays de l'OCDE un intérêt croissant pour l'évaluation de l'enseignement supérieur. Ce compte rendu est focalisé sur l'évaluation comme élément essentiel du processus de décision lancé dans toute organisation dans le but d'améliorer la qualité de ses activités. Il passe en revue l'évaluation de l'enseignement supérieur en France, en

Allemagne et en Espagne, trois pays où l'emprise des pouvoirs publics sur l'enseignement supérieur est par tradition forte. A l'heure actuelle, la situation est en train de changer et les débats sur le développement de l'évaluation montrent que dans ces trois pays, on souhaite qu'une plus grande autonomie soit concédée à l'enseignement supérieur et que l'évaluation soit intégrée au système. Les développements observés dans ces pays et décrits à l'occasion d'un séminaire de l'OCDE en mai 1993 sont présentés dans ce rapport.

Measuring the quality of schools/Mesurer la qualité des établissements scolaires

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)

Paris, OCDE, 1995, 240 p.

ISBN 92-64-04355-1

version mixte: EN/FR

Comment identifier et mesurer le fonctionnement de l'école? Cet ouvrage tente de répondre à cette question en examinant comment l'attribution des ressources humaines, les prises de décision, les programmes d'enseignement, la qualité des méthodes d'organisation et d'instruction dans les établissements scolaires peuvent être exprimés sous forme d'indicateurs comparables. Afin de mieux saisir et comparer les systèmes scolaires des différents pays, cet ouvrage étudie comment sont choisis et déterminés ces indicateurs, leur utilité pour les pouvoirs publics, leur justification empirique, leurs avantages et leurs insuffisances.

Education and employment - Indicators of education systems/Formation et emploi - Indicateurs des systèmes d'enseignement

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)

Paris, OCDE, 1995, 160 p.

ISBN 92-64-04357-8

version mixte: EN/FR

L'enseignement et la formation, s'ils sont indispensables pour permettre au plus grand nombre de prendre part à une stratégie de hauts salaires et de forte productivité visant à créer durablement des emplois, ne sont pas toujours bien adaptés



aux marchés du travail. La présente publication rend compte des efforts faits pour montrer clairement, à l'aide d'indicateurs internationaux, le lien entre formation et emploi et son impact économique et social. Réalisables et utiles pour expliquer le passage de l'école à la vie active, les indicateurs permettent aussi de comparer le taux de rendement interne des investissements dans l'éducation, d'évaluer les efforts déployés par les pays pour favoriser la formation professionnelle permanente, et de montrer comment les différences de parcours éducatifs entre garçons et filles influent sur l'emploi et les gains des uns et des autres.

OECD Education Statistics 1985-1992/ Statistiques de l'enseignement de l'OCDE 1985-1992

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1995, 247 p.
ISBN 92-64-04361-6
version mixte: EN/FR

Ce recueil de statistiques sur l'éducation présente les données de base utilisées pour calculer les indicateurs de l'enseignement publiés dans le rapport *Regards sur l'éducation*, qu'il vient compléter. Il retrace l'évolution des systèmes d'enseignement sur la période allant de 1985 à 1992. Les données statistiques présentées portent sur le contexte économique et social, les dépenses d'éducation, les ressources humaines, les flux d'étudiants (effectifs totaux, nouvelles inscriptions par niveau, diplômes) et la relation entre l'enseignement et le marché du travail.

L'étude de l'OCDE sur l'emploi - Fiscalité, emploi et chômage

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1995, 192 p.
ISBN 92-64-14400-5
EN, FR

En quoi la fiscalité influe-t-elle sur le niveau d'emploi ? Quelles réformes pourraient favoriser la création d'emplois ? Cet ouvrage donne une analyse de l'évolution de la fiscalité frappant l'emploi entre 1978 et 1992, des enseignements à tirer de l'impact de la fiscalité sur l'emploi, de l'offre et de la demande et des avantages

de différentes options politiques pour l'avenir.

OCDE in figures: statistics on the member countries

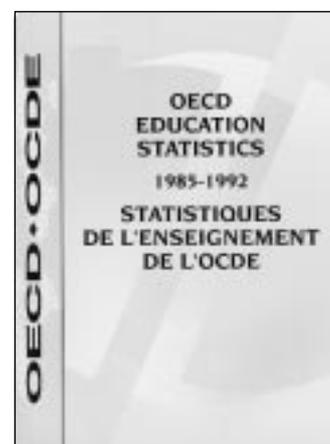
Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)
dans: The OECD Observer,
supplément n° 194, Paris, 1995, 73 p.
EN
OCDE,
2 rue André-Pascal
F-75775 Paris Cedex 16

Cet annuaire, publié tous les ans, donne un aperçu de la situation économique des Etats membres de l'OCDE et de l'étendue de leur ajustement structurel. Le tour d'horizon sur l'éducation indique quelles sont les dépenses d'éducation, exprimées en pourcentage du PNB, le nombre d'élèves/étudiants, ainsi que le nombre d'enseignants.

Le travail dans le monde 1995 (8e éd.)

Bureau international du travail (BIT)
Genève, BIT, 1995, 121 p.
ISBN 92-2-109447-2 (en)
EN, ES, FR
International Labour Office,
Service des publications,
CH-1211 Genève 22

Dans ce rapport annuel, cinq grands domaines - emploi, relations entre les partenaires sociaux, protection sociale, conditions de travail, droits des actifs - sont abordés chaque année dans cinq chapitres différents. Le rapport de 1995 est plus particulièrement axé sur les cinq aspects suivants : 1. controverses dans les statistiques du travail ; 2. les sociétés vieillissantes et les travailleurs âgés ; 3. privatisation, emploi et protection sociale ; 4. l'Etat et les autres partenaires sociaux ; 5. formation de conversion et réinsertion sur le marché du travail. Ce dernier chapitre porte sur les programmes de recyclage et de réinsertion proposés par les pouvoirs publics aux chômeurs et aux jeunes ayant quitté l'école. Les options existantes et les développements les plus récents dans ce domaine y sont examinés.





Internationales Handbuch der Berufsbildung

Lauterbach, U.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft e.V., n° 9, 1995, pages multiples
ISBN 3-7890-3730-3

DE

Pour promouvoir la dimension internationale, déjà évidente, de la formation, la Carl Duisberg Gesellschaft a décidé de produire une description systématique des dispositifs de formation professionnelle d'Europe et des principaux pays industrialisés. Il est de plus en plus rare que les décisions dans ce domaine soient prises isolément, au niveau national. Ce manuel est donc destiné aux spécialistes de la formation, aux écoles, aux entreprises, aux administrations et aux associations, qui doivent connaître le contexte international. Dans un chapitre d'introduction, la complexité de la recherche comparative en formation professionnelle et les problèmes que pose la comparaison des systèmes sont examinés. Les autres chapitres sont consacrés aux structures de formation de chaque pays considéré et à leurs liens avec les systèmes politiques et économiques nationaux respectifs. Ce manuel est présenté sous la forme d'un classeur à feuilles mobiles, devant être actualisé régulièrement. Vingt pays ont déjà été décrits. Les travaux sur 15 autres sont en cours.

Construire la formation professionnelle en alternance

Poupard, R.; Lichtenberger, Y.;

Luttringer, J.-M.; et al.

Paris, Editions d'Organisation, 1995, 217 p.

ISSN 2-7081-1838-2

FR

Cet ouvrage présente quatre thèmes qui résument l'essentiel des interrogations exprimées en France sur la formation en alternance. La première partie, sous la plume d'un acteur institutionnel patronal, s'efforce de clarifier les termes du débat et pose les conditions pour réussir les formations en alternance. La deuxième partie analyse la relation entre alternance et qualification professionnelle, la sui-

vante propose une approche juridique. Enfin, le volet final analyse les dispositifs de formation recourant à l'alternance dans les différents pays européens et montre qu'il existe plusieurs types d'alternance, étroitement liés aux contextes dans lesquels ils se sont développés.

Vocational Training in the Federal Republic of Germany and the United States

Frenzel-Berra, R.C.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Berlin/Bonn, BIBB, 1995, 72 p.

ISBN 3-7639-0550-2

EN

Cette étude est le résultat d'un an de recherches conduites par l'expert américain en formation professionnelle, Robert Frenzel-Berra, au Bundesinstitut für Berufsbildung (institut fédéral de la formation professionnelle, BIBB) à Berlin. Après une introduction explicative et quelques remarques sur la méthode, le chercheur présente, à l'aide d'exemples choisis, les éléments essentiels du système allemand de formation professionnelle en alternance (chapitres 1 - 4). Dans le cinquième chapitre, il aborde les aspects frappants du dispositif et fait des comparaisons avec le système américain. De nombreuses notes et une bibliographie complètent cette publication.

La formation supérieure des ingénieurs et cadres

Böhme, H.; Curien, H.; Decomps, B.; et al.

Paris, Edition Jean-Michel Place, 1995, 156 p.

ISBN 2-85893-254-9

FR

A l'aube du XXI^e siècle, la figure de l'ingénieur ne correspond plus à celle incarnée par le héros de Jules Verne. L'évolution continue des techniques et du travail, la mondialisation des systèmes de production et d'échange ont bouleversé les domaines où son action était reconnue. Aussi, à l'occasion du bicentenaire du Conservatoire National des Arts et Métiers et de l'Ecole Polytechnique, des personnalités éminentes du monde de l'entreprise et de la recherche ont-elles été invitées à réfléchir sur la formation



des ingénieurs et cadres lors d'un colloque qui s'est tenu à l'Unesco. En interrogeant les racines culturelles de la profession, les convergences et divergences des grands systèmes de formation français, allemand, américain et leur impact sur l'économie, notamment par l'innovation, les différents auteurs invitent à une réflexion sur le rapport de la science et de la technique, sur la responsabilité de l'ingénieur comme inventeur et comme citoyen, en même temps qu'ils ouvrent la voie au développement d'une formation qui réponde aux besoins de l'époque.

Training for Employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R. with Clarke, L. ; Lange, T. ; et al.
Hants, Edward Elgar Publishing Ltd., 1995, 288 p.
ISBN 1-85278-863-1
EN

Cet ouvrage explore l'analyse économique de la formation et la considère par référence aux différents systèmes existants en Europe occidentale et aux Etats-Unis. Après avoir examiné la base théorique du développement croissant de la formation professionnelle, les auteurs se livrent à une analyse comparative des systèmes allemand, français, britannique et américain. Plusieurs questions et problèmes communs sont discutés, notamment la relation entre l'éducation et la formation, le rôle de la formation continue, le recyclage des chômeurs et la position des femmes et des groupes défavorisés sur le marché du travail. Les politiques gouvernementales différentes constituent un thème central. Tout en reconnaissant la préoccupation commune, à savoir celle, d'un échec potentiel du marché de la formation, les auteurs attirent également l'attention sur les maigres résultats de la formation financée par l'Etat dans la pratique et sur les dangers inhérents à une intervention excessive des groupes de pression.

The match between education and work. What can we learn from the German apprenticeship system ?

Den Broeder, C.
's-Gravenhage, Centraal Planbureau, Research Memorandum, n° 118,

1995, 48 p.
ISBN 90-563-5008-0
EN

Ce rapport établit une comparaison entre les systèmes d'enseignement néerlandais et allemand. Il comporte, en premier lieu, la comparaison entre les deux pays et quelques informations sur la participation aux diverses formations. Suit une analyse du système d'apprentissage dans les deux pays et, enfin, une description des avantages et inconvénients du système dual en Allemagne, ainsi que des leçons qui peuvent en être tirées pour les Pays-Bas.

Schooling as a preparation for life and work in Switzerland and Britain

Burghoff, H. ; Prais, S.
National Institute for Economic and Social Research (NIESR), Discussion Paper n° 75, 1995, non paginé
EN
NIESR,
2 Dean Trench Street,
Smith Square,
UK-London, SW1P 3HE

Dans cette étude comparative des systèmes éducatifs suisse et britannique, il apparaît qu'au Royaume-Uni les jeunes ayant un faible niveau éducatif sont bien plus nombreux qu'en Suisse. Cela a une incidence directe sur la qualité de la main-d'oeuvre recrutée dans l'industrie et, partant, sur la compétitivité nationale.

Forecasting the labour market by occupation and education

Heijke, H.
Research Centre for Education and the Labour Market (ROA)
Boston ; Dordrecht ; Londres, Kluwer Academic Publishers, 1994, 210 p.
ISBN 0-7923-9447-X
EN

Cet ouvrage est une compilation des communications présentées lors d'un colloque organisé à l'occasion du cinquième anniversaire du Research Centre for Education and the Labour Market (centre de recherches sur l'éducation et l'emploi, ROA). Un bilan des résultats atteints par ce jeune institut et deux autres organismes déjà bien établis, l'Institute for Employment Research (institut de recher-



che sur l'emploi) de Warwick, et l'Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (institut de recherches de l'emploi, IAB), de Nuremberg, Allemagne, a aussi été dressé à ce colloque. L'objectif était de mieux comprendre l'approche de chacun de ces organismes dans l'établissement de prévisions concernant le marché du travail par profession et type de formation. Ce colloque a également servi de plateforme à un échange d'idées, de vues et d'informations concrètes sur le marché de l'emploi. Chaque institut a présenté une communication sur chacun des trois thèmes à l'ordre du jour : description des méthodes et techniques employées par lui pour les prévisions sur le marché du travail ; discussion des prévisions sur le marché du travail établies par lui ; justification des approches et réflexion sur ces approches, du point de vue scientifique et de l'application des prévisions en termes de politique.

DEVS - Development of Estonian vocational education system. Final report of evaluation

Harrebye, J.B. ; Hemmingsen, L. ; Nielsen, S.P. ; et al.

Statens Erhvervs-pædagogiske Laerer-uddannelse (SEL)

Copenhagen, institut d'Etat de formation des professeurs d'enseignement professionnel (SEL), 1995, 105 p.

EN

*SEL, Rigensgade 13,
DK-1316 Kobenhavn K*

Un grand projet de développement danois-estonien réalisé de 1993 à 1995 vient de s'achever. Il poursuivait trois objectifs : mettre sur pied pour le système de formation et d'enseignement professionnels de l'Estonie un programme moderne fondé sur les principes du management par objectifs ; former des experts en programmes de formation au niveau central ainsi que les enseignants d'établissements d'enseignement professionnel stratégiques sélectionnés pour tester le nouveau système ; développer les écoles de manière qu'elles puissent fonctionner dans une économie de marché. Ce rapport final comporte une description générale et une évaluation du projet.

Reorganisation der Arbeitsmarktpolitik. Märkte, politische Steuerung und Netzwerke der Weiterbildung für Arbeitslose in der Europäischen Union

Schmid, G.

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Berlin, WZB, 1994, 111 p.

ISSN 1011-9523

DE

Ces dernières années, la politique du marché du travail de plusieurs Etats membres de l'Union européenne a été entièrement réformée. Dans d'autres Etats membres, ces réformes sont en cours ou en projet. Toutes ont pour objectif commun et pour particularité la réorganisation de la politique du marché du travail. Il s'agit avant tout d'y introduire davantage de concurrence et de transférer les compétences vers la base afin de renforcer la motivation à agir plus efficacement. Dans cette étude, un cadre de référence analytique pour l'évaluation de ces réformes est tracé (chapitre 1) et appliqué à la situation de la politique du marché du travail dans les pays considérés (Danemark, Allemagne, Grande-Bretagne et Pays-Bas). La troisième partie est consacrée à un exposé théorique sur les conditions organisationnelles d'une formation continue de qualité pour les chômeurs.

New patterns of recruitment and training in German, UK and French Banks. An examination of the tensions between sectoral and national systems

Quack, S. ; O'Reilly, J. ; Hildebrandt, S.

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Berlin, WZB, 1995, 41 p.

ISSN 1011-9523

EN

Cette étude est une contribution à la discussion sur la comparaison des modèles nationaux d'organisation industrielle, illustrée par l'exemple de banques d'Allemagne, de France et du Royaume-Uni. Les auteurs examinent les changements dans la politique de recrutement et de formation des banques de ces pays dans le domaine des activités pour une clientèle de particuliers, en montrant que la pression du marché a généré d'importants processus de transformation dans chaque





secteur bancaire, mais aussi que ces processus ont abouti à des résultats différents. Ils montrent par exemple que, non seulement les stratégies de recrutement et de formation sont influencées par les institutions éducatives nationales, mais encore que ces institutions elles-mêmes connaissent des mutations, qui ont à leur tour influé sur l'offre d'emplois dans les banques.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Vers un espace européen des qualifications professionnelles. Forum européen de la formation professionnelle, Bruxelles, 8-10 novembre 1993

Commission européenne, Direction générale XXII - Education, Formation et Jeunesse
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 110 p.
ISBN 92-826-8821-6 (fr)
EN, FR

Organisé conjointement par la Commission européenne, la Présidence belge du Conseil, le Parlement européen et le Comité économique et social, ce premier forum européen de la formation professionnelle a rassemblé les différents acteurs - institutions communautaires, partenaires sociaux, Etats membres - autour du thème «vers un espace européen des qualifications». Ce recueil reprend l'ensemble des communications des intervenants et présente leurs réflexions, leurs expériences ainsi que leurs propositions.

Partenaires pour les emplois et les formations de demain. Actes du colloque 13-14 juin 1994 à Paris

Thierry, D.; Perrin, C.
Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle; Commission des Communautés européennes
Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1995, 22 p.
Délégation à la formation professionnelle, Immeuble le Mercure 1, 31 quai de Grenelle, F-75015 Paris

Ce document propose une synthèse des débats pour chacun des quatre grands thèmes abordés au cours de ce colloque: - l'impact des études prospectives de branche sur le développement de la formation des salariés, - les engagements de développement de la formation professionnelle par lesquels l'Etat français aide les entreprises qui font un effort particulier de formation, - l'articulation des actions au niveau des branches et des acteurs au niveau territorial, - les enjeux d'une réflexion et d'une action européennes pour le développement de la formation.

Individual portfolio. Pilot project final synthesis report

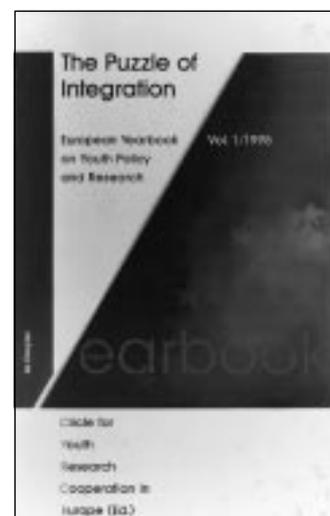
National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)
London, NCVQ, 1995, 68 p. + annexes
EN
Le résumé de cette synthèse ainsi que les recommandations sont disponibles en DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
NCVQ, 222 Euston Road,
UK-Londres NW1 2BZ

Suite à la résolution du Conseil du 3 décembre 1992 sur la transparence des qualifications, un groupe de travail constitué de représentants des gouvernements des Etats membres fut établi en 1993 et proposa un modèle de portefeuille individuel rassemblant les informations sur la formation, les diplômes, les qualifications, l'expérience professionnelle etc. des personnes à la recherche d'un emploi dans l'Union européenne. Cette synthèse présente les résultats du projet pilote visant à tester l'étude de faisabilité du portefeuille individuel ainsi que les avis des partenaires sociaux et propose enfin des recommandations.

The puzzle of integration. European yearbook on youth policy and research

Circle for Youth Research Cooperation in Europe (CYRCE)
Berlin ; New York, de Gruyter, 1995,
vol. 1, 339 p.
ISBN 3-11-014565-0
EN

CYRCE est un groupe de professionnels indépendant, qui ne fait partie d'aucune





institution, fût-elle nationale ou européenne. Il est en quelque sorte un «laboratoire d'idées» et un service-conseil pour les chercheurs et les responsables politiques sur les questions concernant les jeunes et les domaines apparentés à un niveau transnational et interculturel. Dans son premier annuaire, CYRCE présente une série bisannuelle qui doit permettre un échange d'idées et une coopération européenne dans le domaine de la politique de la jeunesse, de la recherche et de l'action auprès des jeunes. L'objectif principal de cet annuaire est d'informer sur les tendances du moment et d'encourager les initiatives interdisciplinaires et interculturelles visant à construire une Europe des jeunes citoyens.

- **Programme LEONARDO DA VINCI - Vademecum**

Commission européenne
Bruxelles, Commission européenne, 1995,
24 p.

DA, DE, EN, ES, FR, IT

- **LEONARDO DA VINCI - Guide pour promoteurs 1995**

Commission européenne
Bruxelles, Commission européenne, 1995,
50 p.

DA, DE, EN, ES, FR, IT

Commission européenne, Direction Générale XXII - Education, Formation et Jeunesse, rue de la Loi, 200, B-1049 Bruxelles

Le vademecum a pour but d'expliquer à la fois le contenu des objectifs politiques du programme LEONARDO et ses principes de mise en oeuvre opérationnelle.

Le guide pour promoteurs est destiné à tous les acteurs de la formation professionnelle qui souhaitent s'engager dans un partenariat transnational et présenter en 1995 une proposition en vue de bénéficier d'un soutien financier communautaire dans le cadre du programme LEONARDO da VINCI, programme d'action pour la mise en oeuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté (Décision du Conseil 94/819/CE du 06.12.94 - JO L340/8 du 29/12/94). La partie A reprend les questions que tout promoteur intéressé par la présentation d'un projet est susceptible de se poser. La partie B présente une définition des projets pilotes et des programmes de placements/échanges et les éléments

généraux (promoteurs, domaines d'application, publics cibles) de ces deux types de mesures. Elle décrit également les conditions de sélection et d'éligibilité et les procédures qui seront appliquées pour chacun des volets. La partie C présente en détail, pour chacun des volets, les mesures communautaires sous forme d'une fiche par mesure.

- **Training, development and jobs. Six European initiatives**

Lawson, G. ; Hynes, B. ; Sandrock, M. ; et al.

ENTER ; Direction générale V de la Commission européenne

Cannes, La Bocca, ENTER, 1995, 66 p.

EN

ENTER, 1, rue de la Verrière,

Les Baladines, F-06150 Cannes La Bocca

Il s'agit de six études de cas sur les thèmes suivants : la formation et l'emploi dans trois grandes entreprises du Royaume-Uni ; le développement régional et le développement des entreprises grâce à la formation en Irlande ; la formation et la création d'emplois à l'échelon local au Danemark ; le succès du développement de la formation et de l'emploi dans les télécommunications en Allemagne et dans le secteur du tourisme en France, ainsi que les développements dans l'approche nationale de la formation en Espagne.

- **L'Europe et la formation professionnelle des jeunes. Transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/YOUTHSTART**

Montay, M.-P.; Médus, P.-E.

Paris, la Documentation française, RACINE Editions, 1995, 232 p.

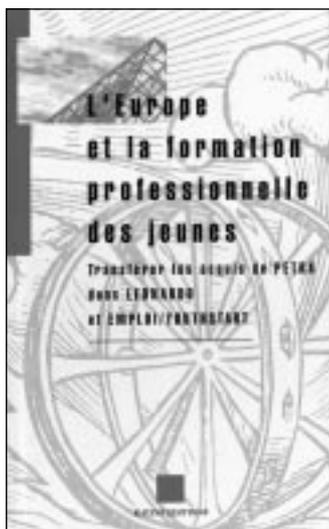
FR

La Documentation française,

29 quai Voltaire,

F-75344 Paris Cedex 07

A l'heure de la mise en place de LEONARDO et des nouvelles initiatives communautaires, comment peut-on caractériser un projet transnational? Quels outils de guidance sont nécessaires pour le conduire? Quelle est en somme sa valeur ajoutée? Après sept années de fonctionnement consacrées à développer la formation professionnelle des jeunes en Europe, les





acquis du programme PETRA peuvent contribuer à mieux préparer l'avenir à partir des expériences du passé. C'est le but de cet ouvrage réalisé par RACINE avec la participation active des projets PETRA sous la tutelle de la Délégation à la formation professionnelle.

**Van Petra naar Leonardo: Europese samenwerking in het initieel beroeps-
onderwijs; een Nederlands perspectief**

Farla, T.; Meijers, F.

's-Hertogenbosch, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), CIBB-studies, n° 5, 1995, 176 p.

ISBN 90-5463-051-5

EN, NL

Cette étude présente une cartographie des résultats du programme PETRA. Ce programme avait pour objectif de contribuer à l'amélioration et à la qualité de l'enseignement professionnel, par l'établissement de liens de coopération structurels entre les formations professionnelles des Etats membres de la Communauté européenne. Est notamment abordée la question de savoir dans quelle mesure le programme PETRA a contribué à améliorer la qualité de l'enseignement professionnel aux Pays-Bas, mais aussi la question des «facteurs clés» pour le bon fonctionnement des programmes d'internationalisation.

Programa Petra - Estudo sobre as estratégias para aumentar e melhorar a progressão dos jovens na formação profissional inicial - Portugal

Azevedo, J.; Castanheira, M.E.

Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário (ME-DES)

Lisbon, ME-DES, 1994, 85 p.

PT

Ministério da Educação,

Av. 5 de Outubro 107,

P-1000 Lisbonne

Cette étude, proposée par l'Union européenne, indique les stratégies appliquées par les divers Etats-membres pour élargir l'accès et améliorer les progrès des jeunes dans la formation professionnelle initiale. Ses objectifs sont l'étude des politiques de formation et de passage des jeunes à la vie active ainsi que l'évaluation du degré de réussite des actions entrepri-

ses en vue d'accroître les chances des jeunes ayant des difficultés particulières dans la formation professionnelle initiale.

**Programme «Jeunesse pour l'Europe».
Rapport annuel de la Commission -
1993**

Commission des Communautés européennes

COM(95) 195 final, 11.05.1995, 12 p.

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes

ISBN 92-77-88347-2 (fr)

ISSN 0254-1491

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

**Actes de la conférence finale d'impact
du Programme FORCE. 8-9 décembre
1994 Rueil-Malmaison**

Centre d'Etudes de Formation d'Animation et de Recherche (CEFAR) - Délégation à la formation professionnelle

Paris, CEFAR, 1995, 89 p.

FR

CEFAR - Réseau France-ASFO,

4 rue Quentin Bauchart,

F-75008 Paris

Les opérateurs français du programme FORCE ont organisé, avec l'aide de la Task Force ressources humaines, éducation, formation et jeunesse, une conférence finale d'impact pour mesurer le chemin parcouru en quatre ans d'activité. Les thèmes abordés et repris dans les Actes sont l'impact de FORCE sur les systèmes et les dispositifs de formation, le bilan de ce programme, la mise en oeuvre du nouveau programme LEONARDO da VINCI et la liaison avec le programme d'initiative communautaire ADAPT. Le document comporte également une synthèse des ateliers qui portaient respectivement sur la transmission des compétences en entreprise, la qualité et l'organisation du travail, les mutations industrielles.

**Análisis de la política contractual en
materia de formación profesional
continua en España**

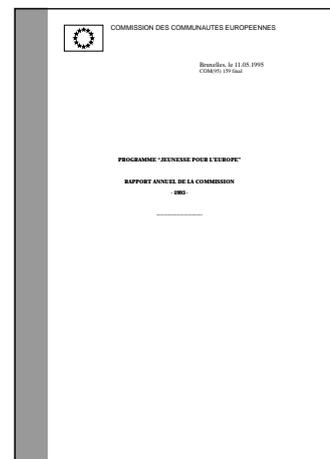
Duran, F.; Alcaide, M.; Flórez, I.; et al.

Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social,

1994, 383 p.

ISBN 84-7434-851-X

ES





Elaboré dans le cadre du programme FORCE, ce document propose un vaste panorama de l'activité professionnelle et de la structure du système éducatif, avec les transformations introduites par la réforme de l'éducation. Un chapitre consistant aborde l'organisation et les principales activités de formation dans le domaine de la formation continue. Ce panorama est antérieur à la signature, en décembre 1992, des Accords sur la formation professionnelle continue.

La Formación Profesional Continua en España

Duran, F.; Alcaide, M.; Flórez, I.; et al. Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994, 281 p.
ISBN 84-7434-849-8
ES

Ce rapport, qui présente la situation actuelle de la formation continue en Espagne, a été élaboré dans le cadre du programme FORCE. La première partie, après avoir présenté les principales caractéristiques de l'évolution récente de l'économie et du marché du travail, est centrée sur le système de formation professionnelle figurant dans le Programme national de formation professionnelle. Dans l'analyse de la formation continue, l'information de base est fournie par les principales sources statistiques et par le cadre juridique au sein duquel se déroule ce type de formation; cette partie se réfère abondamment aux accords souscrits entre, d'une part, les syndicats et les organisations patronales («Accord national sur la formation continue») et, d'autre part, entre ces derniers et le gouvernement, («Accord tripartite en matière de formation continue des travailleurs occupés»). Ces accords sont examinés depuis la procédure de gestion, la création et les principes directeurs, jusqu'aux organes de gestion, de contrôle, de suivi, etc. Parmi les autres aspects traités dans le rapport, sont à signaler: le financement de la formation continue, l'accès et la participation à la formation et à la planification, la qualité et la certification professionnelles. La seconde partie passe en revue les actions entreprises en Espagne afin de mettre en oeuvre les lignes directrices figurant à l'article 5 du programme d'ac-

tion pour de développement de la formation continue (FORCE).

Effectiviteitsmeting van bedrijfsopleidingen (Anderlecht, Brussels, Constant Vanden Stock Stadion, 27 Mei)

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB); Dienst Internationale Relaties (DIR)
Brussels, VDAB/DIR, 1994, 35 p. + annexes
NL
VDAB/DIR, Keizerslaan 11, B-1000 Bruxelles

Cette journée d'étude, organisée dans le cadre du programme d'action européen FORCE, fait suite à un atelier précédent dont le thème était: «Plans de formation dans les petites et moyennes entreprises». L'accent est mis sur l'importance de mesurer l'efficacité de la formation en fonction de l'accroissement de la compétitivité au sein des petites et moyennes entreprises afin d'inciter celles-ci à établir des plans de formation.

Rapportage Benelux ontmoetingen 1994 conferentie 20 en 21 oktober 1994 - Veldhoven Nederland

FORCE en EUROTECNET I.S.M. DG XXII -Education, Training and Youth 's-Hertogenbosch, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 103 p.
FR, NL
CIBB, Pettelaarpark 1, Postbus 1585, NL-5200 BP's-Hertogenbosch

Compte-rendu des deux jours de débat, exposant notamment les objectifs et les groupes cibles de la conférence. Par la suite, cette publication rend compte, entre autres, des travaux de la première et de la deuxième journée et reproduit les diverses interventions.

Une vision plus large

IRIS - Réseau européen de projets de formation pour les femmes
Bruxelles, Réflexions sur la formation des femmes, IRIS, 1994, 72 p.
EN, DE, FR
IRIS, 21 rue de la Tourelle, B-1040 Bruxelles



Ce premier dossier inaugure une nouvelle série d'IRIS intitulée «Réflexions sur la formation des femmes» consacrée à la question de la formation des femmes dans le contexte socio-économique actuel. Le présent dossier explore, du point de vue de l'égalité des sexes, des questions telles que le travail et les loisirs, la vie urbaine, la formation des femmes, la flexibilité, le télétravail et la globalisation de l'économie.

Telematics for education and training : proceedings of the telematics for education and training conference Düsseldorf/Neuss, 24-26 novembre 1994

Held, P. ; Kugemann, W. (dir.)
Amsterdam, IOS Press, 1995, 400 p.
ISBN 90-5199-223-8
EN

Un changement de taille est en cours dans le secteur de l'éducation et de la formation. Il peut se définir par cette

formule : apprendre, plutôt qu'enseigner. L'apprenant individuel est un apprenant «en réseau», «l'organisation apprenante», dispensant un savoir juste à temps, prend peu à peu la place des grands services de formation, et les programmes de formation fixes valables pour tous sont remplacés par des programmes personnalisés. La télématique joue un rôle déterminant dans ce processus. La conférence sur la télématique au service de l'éducation et de la formation a donné un aperçu de l'état des lieux des systèmes télématiques de formation les plus avancés et les plus novateurs, du point de vue tant technologique que pédagogique, dans un contexte européen et global. Les résultats concrets des projets de R&D soutenus par le programme européen DELTA sur les réseaux et service télématiques appliqués à l'enseignement flexible à distance dans le cadre du 3e programme cadre sont présentés ici. La conférence a également considéré les initiatives du 4e programme cadre et le nouveau sous-programme concernant la télématique au service de l'éducation et de la formation.

Du côté des Etats membres

D Handbuch der Berufsbildung

Arnold, R. ; Lipsmeier, A.
Opladen, Leske + Budrich, 1995, 535 p.
ISBN 3-8100-1201-7
DE

Ce guide de la formation professionnelle vise à présenter sous une forme condensée l'état actuel des connaissances scientifiques concernant les questions et problèmes de la formation professionnelle. Partant de la perspective d'une didactique orientée vers l'action, on peut déduire des catégories de pédagogie professionnelle capitales pour l'organisation, la conception et la réalisation de la formation professionnelle. Les nombreux écrits des différents auteurs et leurs multiples apports aux discussions sont résumés dans sept grands chapitres complétés par un index des personnes et des matières. Les principaux chapitres portent sur les questions suivantes : (1) action didactique dans la formation professionnelle ; (2) orien-

tation de la formation professionnelle vers les destinataires ; (3) compétences et qualifications dans la formation professionnelle ; (4) contenus de l'enseignement et de l'apprentissage dans la formation professionnelle ; (5) processus de transmission et d'acquisition dans la formation professionnelle ; (6) conditions de base de la formation professionnelle et (7) recherche en formation professionnelle.

E Fichas para la Orientación Profesional

Ministerio de Educación y Ciencia
Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia,
1995, 2 vol., pages non numérotées
ISBN 84-369-2558-0
ES

Oeuvre destinée principalement aux spécialistes de l'orientation professionnelle; on y trouve des informations sur la réglementation de l'offre de formation professionnelle et une description concrète des

Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier
(Hrsg.)

Handbuch der Berufsbildung

Leske + Budrich



principaux profils professionnels, avec la formation qu'ils requièrent et la situation du marché social et du travail qui les caractérise.

IRL Interim report of the Task Force on Long-Term Unemployment

Office of the Tanaiste: Task Force on Long-Term Unemployment

Dublin, Stationery Office, 1995,
65 p. + annexes

EN

*Government Publications Sales Office,
Sun Alliance House,
Molesworth Street,
IRL-Dublin 2*

La Task Force sur le chômage de longue durée a été créée pour examiner et apprécier les recommandations avancées dans le rapport *Ending Long-Term Unemployment* (Mettre fin au chômage de longue durée) du National Economic and Social Forum (forum économique et social national, NESF) et pour élaborer des propositions concrètes pour l'amélioration des perspectives d'insertion des chômeurs de longue durée sur le marché du travail. Elle examine les moyens de mieux coordonner les nombreux services et ressources fournis par l'Etat et de les intégrer dans un ensemble cohérent d'actions locales. Elle conclut, comme le recommande le NESF, à la nécessité de mettre sur pied un service d'emploi complet, local, pour les chômeurs de longue durée. Ce service devrait proposer entre autres une orientation approfondie et un service de placement. A l'échelon local, dans les zones déclarées zones défavorisées, le service sera géré par un conseil de direction local, sous les auspices d'Area Partnership, et, dans les autres zones, par un conseil de direction représentatif des administrations publiques, des partenaires sociaux et des groupes locaux. Un rapport final passant en revue la mise en oeuvre des recommandations de la Task Force à propos du service d'emploi local et présentant plus en détail les propositions du NESF pour accroître les débouchés des chômeurs de longue durée, sera soumis au gouvernement vers la fin de 1995.

Occupational employment forecasts 1998

Canny, A. ; Hughes, G. ; Sexton, J.
Training and Employment Authority (FAS) ; Economic and Social Research Institute (ESRI)

Dublin, FAS/ESRI Manpower Forecasting Studies, n° 4, 1995, 105 p.

ISBN 0-7070-0157-9

EN

Ce compte rendu, qui contient les prévisions de l'emploi pour 1998, est le quatrième de la série de publications conjointe FAS/ESRI consacrée à l'analyse et aux projections concernant les changements sur le marché du travail irlandais. Considérant la croissance probable pour la période 1991-1998, il prévoit 115 300 nouveaux emplois, soit une progression de 10,2 %. Les projections prévoient un accroissement rapide, de l'ordre de 20 à 23 %, pour les cadres/chefs d'entreprise, les spécialistes de haut niveau, les professions libérales et le personnel de sécurité. Viennent ensuite, selon les prévisions, les commerciaux et le secteur des services, avec un accroissement de l'ordre de 20%. Une augmentation est également prévue dans le domaine de la maintenance ; elle doit être le double de l'augmentation du nombre de travailleurs qualifiés dans les autres domaines et des personnels semi-qualifiés dans les industries clés. La baisse la plus importante se situera dans le secteur de l'agriculture, où la demande de travailleurs non qualifiés diminuera également, encore que dans une proportion moindre. La tendance à l'augmentation du nombre de femmes actives se poursuivra sans doute, de même que la tendance au développement de l'emploi à temps partiel, où les femmes sont largement majoritaires.

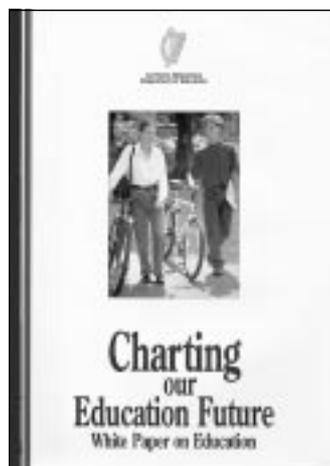
Charting our educational future. White Paper on Education

Department of Education
Dublin, Stationery Office, 1995, 235 p.

ISBN 0-7076-0450-8

EN

Ce Livre blanc est l'aboutissement de longues consultations sur l'avenir de l'éducation en Irlande entre toutes les parties prenantes du système. Le transfert des compétences du ministère de l'Education à 10 conseils régionaux de l'éducation





créés tout récemment et un remaniement des structures de gestion de l'enseignement primaire sont les principaux changements proposés. Une nouvelle administration compétente pour l'éducation post-scolaire fournira le cadre pour la formation et l'enseignement professionnels en dehors de l'enseignement supérieur, l'éducation des adultes et l'éducation permanente. Elle opérera en liaison avec TEASTAS, l'organisme national de certification, qui sera chargé de développer et de réglementer les programmes de certification dans ces domaines.

UK Routes beyond compulsory schooling

Payne, J.

Policy Studies Institute (PSI)
Sheffield, Employment Department, Youth Cohort Series, n° 31, 1995, 111 p.

Qualifications between 16 and 18

Payne, J.

Policy Studies Institute (PSI)
Sheffield, Employment Department, Youth Cohort Series, n° 32, 1995, 77 p.

*Research Strategy Branch, Room W441
Employment Department,
Moorfoot, UK-Sheffield, S1 4PQ*

Ces deux rapports du «Policy Studies Institute» (Institut d'études politiques, PSI) font partie d'un programme d'analyses partant de l'étude sur des groupes d'âge de jeunes d'Angleterre et du Pays de Galles (YCS). Dans cette étude, les jeunes de plus de 16 ans sont interrogés à trois reprises, sur l'éducation, la formation et la transition vers le marché du travail. Six groupes d'âge ont déjà été étudiés jusqu'ici. Les deux derniers rapports considèrent les options ouvertes aux plus de 16 ans. Ils tracent une carte des itinéraires empruntés par les jeunes, les cours suivis, les établissements fréquentés et le type d'emploi et de formation vers lequel ils s'orientent. Ils analysent également les qualifications acquises, le taux de réussite par sexe, les différences entre les établissements d'enseignement et de formation, l'influence sur les résultats aux examens et les possibilités d'emploi.

L'homme gaspillé. Enquête aux sources du chômage et de l'exclusion

Huberac, J.-P.

Paris, Editions L'Harmattan, 1995, 286 p.
ISBN 2-7384-2999 8

FR

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 communautaires, 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. 3/95 La formation dans la construction de l'Union européenne

Politiques et programmes communautaires

- La politique de formation professionnelle de l'Union européenne (Antonio Ruberti)
- Les programmes communautaires de formation professionnelle. Trente années de coopération, d'actions, de concertation (Patrick Clémenceau)
- Investir dans les ressources humaines - Politique et priorités du Fonds social européen (Antonis Kastrissianakis)

Un point de vue d'acteur

- Les pièges de l'économie de marché pour la formation au futur: au delà de l'annonce, la nécessité de la dénonciation (Ricardo Petrella)

L'évaluation du FSE : problématique, exemple

- Evaluer les résultats du FSE: une tâche complexe. Quelques problèmes spécifiques de l'action d'évaluation (Jordi Planas, J. Casal)
- Les initiatives communautaires "RESSOURCES HUMAINES" - Expériences et résultats des programmes transnationaux de promotion de la formation professionnelle et de l'emploi (Erwin Seyfried)

Actions et projets transnationaux

- Rapprochement de la formation en Europe - Conclusion des projets relevant du programme PETRA (Uwe Lorenzen)
- Une formation binationale pour de jeunes étrangers (Werner Lenske)
- ELAINE - Réseau européen des pouvoirs publics pour un échange mutuel de politiques en matière d'immigration (Maria José Freitas)

De la recherche comparative à la décision politique

- La réforme de la formation technique en Grande-Bretagne. Un exemple d'apprentissage institutionnel grâce à la comparaison européenne (Arndt Sorge)

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. 7/1996 Innovation dans le domaine des pédagogies

No. 8/1996 Apprentissage tout au long de la vie

**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. 9/1996 Enseignement supérieur

No. 10/1997 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. Isias 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