

CEDEFOP

Nr. 3/1994

ISSN 0378-5092

FORMATION PROFESSIONNELLE

REVUE EUROPEENNE



La formation dans la construction de l'Union européenne

Politiques et programmes communautaires





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

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessalonique
(Thermi)

Tel.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

Le CEDEFOP est un organisme communautaire créé par décision du Conseil des Ministres de l'Union européenne (Règlement CEE n° 337/75 du Conseil du 10 février 1975). Il est géré par un Conseil d'administration quadripartite, où sont représentés les organisations syndicales et patronales, les gouvernements nationaux et la Commission européenne.

Selon l'Article 2 du règlement portant sa création, - le CEDEFOP "a pour mission d'apporter son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation professionnelle et de la formation continue".

Par son activité scientifique et technique, le CEDEFOP est appelé à produire des éléments de connaissance pertinents, rigoureux et finalisés dans la perspective communautaire, pour traiter les questions retenues dans son programmes de travail. Ce programme, approuvé par le Conseil d'Administration, en accord avec la Commission, s'organise actuellement autour de 2 grands axes

- l'évolution des qualifications
- l'évolution des systèmes de formation

et pour l'exécuter, le CEDEFOP mobilise les moyens d'action suivants :

- études et analyses
- diffusion d'informations (sous des formes et par des supports divers)
- construction d'opportunités d'échanges et de transferts.

Rédactrice en chef: Fernanda Oliveira Reis

Comité de rédaction:

Président:

Jean François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), France

Matéo Alaluf

Tina Bertzeletou

Keith Drake

Julio Sánchez Fierro

Gunnar Eliasson

Paolo Garonna

Eduardo Marçal Grilo

Alain d'Iribarne

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique
CEDEFOP

Manchester University, Great Britain

Asociación de Mutuas de Trabajo, España

The Royal Institute of Technology (KTH), Sweden

Istituto nazionale di statistica (ISTAT), Italia

Fundação Calouste Gulbenkian, Portugal

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), France

CEDEFOP

CEDEFOP

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

CEDEFOP

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

Bernd Möhlmann

Fernanda Oliveira Reis

Arndt Sorge

Enrique Retuerto de la Torre

Reinhard Zedler

Représentante du Conseil d'administration:

Anne-Françoise Theunissen

Confédération des Syndicats Chrétiens de Belgique (CSC), Belgique

Publié sous la responsabilité de :

Johan van Rens, directeur

Enrique Retuerto de la Torre, directeur adjoint

Stavros Stavrou, directeur adjoint

Clôture de la rédaction :

10.11.1994

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

Réalisation technique, coordination :

Bernd Möhlmann, Barbara de Souza

N° de catalogue:

HX-AA-94-003-FR-C

Responsable de la traduction :

Chantal Jereczek

Printed in

the Federal Republic of Germany, 1995

Maquette : Agence

Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, danois, espagnol, français, grec, italien, néerlandais et portugais

Production technique avec micro-édition :

Agence Axel Hunstock, Berlin

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

Appel a contributions

Le Comité de Rédaction souhaite encourager les soumissions spontanées 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.



La formation dans la construction de l'Union européenne

Politiques et programmes communautaires

La politique de formation professionnelle de l'Union européenne 9

Antonio Ruberti

Les perspectives ouvertes par le Livre blanc en matière de formation professionnelle

Les programmes communautaires de formation professionnelle Trente années de coopération, d'actions, de concertation 14

Patrick Clémenceau

Des résultats des programmes d'action lancés à la fin des années 80 à LEONARDO. Une nouvelle base juridique, une rationalisation et simplification des actions.

Investir dans les ressources humaines - Politique et priorités du Fonds social européen 22

Antonis Kastrissianakis

"La réforme de juillet 1993 a considérablement élargi le champ des interventions du FSE, en y faisant entrer le développement des ressources humaines sur une grande échelle et l'amélioration du fonctionnement du marché du travail."

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 28

Ricardo Petrella

Les dangers d'une subordination des ressources humaines et de la formation professionnelle aux impératifs de l'économie

L'évaluation du FSE : problématique, exemple

Evaluer les résultats du FSE: une tâche complexe. Quelques problèmes spécifiques de l'action d'évaluation 35

Jordi Planas, J. Casal

"L'évaluation des actions du FSE est très complexe du fait de ses implications politiques, de la dimension de ses actions et de la diversité du territoire sur lequel elles sont menées."

Les initiatives communautaires "RESSOURCES HUMAINES" - Expériences et résultats des programmes transnationaux de promotion de la formation professionnelle et de l'emploi 42

Erwin Seyfried

L'évaluation de la mise en oeuvre du programme HORIZON en Allemagne donne des pistes pour la modernisation de la formation professionnelle en Europe.

La politique européenne en éducation-formation professionnelle à l'épreuve du marché du travail et de la construction européenne 3

Alain d'Iribarne

Un examen de la dynamique des politiques européennes de formation professionnelle montre une progression significative vers la construction de l'Europe



Actions et projets transnationaux

Rapprochement de la formation en Europe - Conclusion des projets relevant du programme PETRA 49

Uwe Lorenzen

Un exemple de projets de formation transnationaux qui combinent de façon originale, expérience concrète de travail et familiarisation avec la culture des "autres".

Une formation binationale pour de jeunes étrangers 53

Werner Lenske

La formation bi-nationale : un apport significatif aux besoins de main-d'oeuvre dans un marché du travail européen

ELAINE - Réseau européen des pouvoirs publics pour un échange mutuel de politiques en matière d'immigration 57

Maria José Freitas

"La valeur ajoutée de la coopération spontanée entre les villes, s'additionnant aux activités du réseau ... est une dimension inhérente au réseau ELAINE (réseau européen des pouvoirs publics pour un échange mutuel de politiques en matière d'immigration)"

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 63

Arndt Sorge

L'analyse de l'utilisation des résultats des recherches comparatives internationales pour la réforme d'un système de formation professionnelle permet un apprentissage essentiel de ce qu'est l'Europe dans sa diversité et sa communauté. Elle souligne la nécessité d'un dialogue renouvelé entre science et politique.

A lire

Choix de lectures 74

Notes de lectures 88

Reçu à la rédaction 90



La politique européenne en éducation-formation professionnelle à l'épreuve du marché du travail et de la construction européenne

La politique de la Communauté européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle constitue un bon support de réflexion sur la mise en place d'une politique sectorielle en accompagnement de la construction européenne. En effet, le temps qui s'est écoulé depuis le Traité de Rome¹⁾ autorise un examen d'une dynamique de moyenne période. Cette dynamique combine des jeux économiques, sociaux et institutionnels qui s'entrecroisent à travers des processus de changements le plus souvent partiels, parfois contradictoires, mais qui, dans l'ensemble, marquent une progression significative vers la construction d'un espace européen plus cohérent bien que dominé par des singularités nationales.

Dans l'ensemble, la Communauté européenne a rencontré dans ce domaine des problèmes classiques de politique publique rendus plus compliqués par le caractère supra-national de ses institutions. Il s'est agi en premier lieu, pour elle, de dégager des lignes d'action prioritaires compatibles avec les missions qui lui étaient dévolues et jugées pertinentes tant du point de vue économique que social. On connaît les difficultés de l'exercice dès lors que les acteurs qui participent aux processus de décision sont nombreux et animés par des visions qui peuvent largement diverger. Il s'est agi ensuite -la hiérarchie des actions étant arrêtée-, de déterminer les formes d'action les plus appropriées, ces formes incluant les institutions supports et les divers acteurs sociaux qui leur sont associés. Elles incluent également des niveaux d'action supra-

national, national ou infra-national. Les choix en eux-mêmes ne sont pas innocents et constituent souvent des compromis entre des exigences politiques et des adéquations techniques. Il s'est agi, enfin, de dégager les moyens appropriés - moyens financiers, moyens humains- qui se trouvent rarement disponibles en quantité et en qualité sur les lieux souhaités. En bonne rationalité, l'action publique a besoin de connaissances que ces dernières soient liées à l'analyse ou à l'évaluation. Cela suppose un accompagnement des actions par la recherche et par la mise en place d'un système d'information.

L'action publique, quel que soit son domaine d'application, dispose pour agir d'instruments plus ou moins contraignants. Elle s'appuie traditionnellement de façon privilégiée sur des lois et des règlements de portée générale, qui s'imposent à tous en tant que tels. Dans le même esprit, elle peut s'appuyer sur des directives qui créent également des cadres contraignants mais à l'intérieur desquels peuvent être fixés des arrêtés et règlements spécifiques destinés à atteindre des objectifs plus précisément fixés. Elle peut se contenter de résolutions ou de recommandations qui n'ont pas de valeurs contraignantes, mais qui correspondent à des prises de position publiques destinées à influencer d'autres acteurs publics ou privés, auxquels il revient d'agir. Enfin, renonçant à l'influence directe, elle peut se contenter de susciter la mise en place de projets pilotes, exploratoires et démonstratifs, dont l'exemplarité pourra d'autant mieux convaincre, et être imitée, que des



Alain d'Iribarne

Directeur de recherche du CNRS au Laboratoire d'Economie et Sociologie du Travail

(LEST). Directeur du département des Sciences de l'Homme et de la Société du CNRS de 1991 à 1994

L'auteur retrace l'évolution de la politique européenne en matière d'éducation-formation professionnelle, depuis le Traité de Rome jusqu'à nos jours. En mettant l'action communautaire en regard des évolutions politiques, sociales et économiques, il souligne "une progression significative vers la construction d'un espace européen plus cohérent, bien que dominé par des singularités nationales". Il attire aussi l'attention sur certains décalages dans le temps, des inflexions de la politique européenne, par rapport aux évolutions nationales et sur le renforcement progressif des préoccupations à dominante économique, à la suite du Livre blanc sur "la croissance, la compétitivité et l'emploi"

1) Traité instituant la Communauté européenne, signé à Rome le 25 mars 1957 (Intitulé tel que modifié par l'article G, point 1), du Traité sur l'Union européenne. Il est publié in "Union européenne. Recueil des traités", Tome 1, Volume 1, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993.



" (...) la Commission européenne, dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle a fait preuve de beaucoup de prudence en matière de réglementation et de directives. Elle a préféré consacrer l'essentiel de son énergie et de ses moyens à des projets pilotes et à l'information."

"Avec le recul, (...) les politiques menées paraissent avoir été clairement soutenues par un double projet, socio-politique au service d'une construction européenne fondée sur une certaine idée de la démocratie, (...) économique fondé sur la volonté fortement affichée de favoriser une efficacité productive la plus élevée possible, dans un contexte de compétition internationale renouvelée et renforcée."

"Un peu paradoxalement en dépit des finalités élargies affichées par les accords de Maastricht, on peut dire que jamais le deuxième objectif (économique) n'a été autant prégnant en raison de l'importance accordée aux innovations technologiques par le Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi en 1993."

actions complémentaires de diffusion d'informations auront pu être largement mises en place.

Il est net que, contrairement à d'autres domaines d'actions sectorielles qui touchent principalement l'économie -le fonctionnement du marché- et les libertés publiques, la Commission européenne, dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle a fait preuve de beaucoup de prudence en matière de réglementation et de directives. Elle a préféré consacrer l'essentiel de son énergie et de ses moyens à des projets pilotes et à l'information. Sa volonté réitérée de faire jouer à fond le principe de subsidiarité s'explique largement par le fait que l'éducation et la formation professionnelle constituent tout autant un fort lieu de cristallisation de constructions socio-institutionnelles nationales, qu'un lieu d'instrumentation économique dont elle aurait pu épouser la seule rationalité. Avec le recul, en effet, les politiques menées paraissent avoir été clairement soutenues par un double projet, socio-politique au service d'une construction européenne fondée sur une certaine idée de la démocratie -égalité des chances, lutte contre l'exclusion sociale, construction des élites...-, économique fondée sur la volonté fortement affichée de favoriser une efficacité productive la plus élevée possible, dans un contexte de compétition internationale renouvelée et renforcée.

Le poids relatif de ces deux orientations a varié dans le temps. Un peu paradoxalement en dépit des finalités élargies affichées par les accords de Maastricht²⁾, on peut dire que jamais le deuxième objectif n'a été autant prégnant en raison de l'importance accordée aux innovations technologiques par le Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi en 1993. Le Livre blanc évoque, en effet, la nécessité d'adapter en profondeur les systèmes éducatifs et de formation pour faire face aux défis des changements technologiques, des mutations industrielles et des évolutions des systèmes de production, pour promouvoir la qualification comme facteur de la compétitivité et de la croissance, pour faire en sorte que la compétence des travailleurs s'adapte, pour rendre possible un large accès à la civilisation de l'information. Il en découle un droit réaffirmé à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Dans la pratique, une mise à l'épreuve du marché du travail et de la construction européenne, de la politique européenne d'éducation et de formation, suppose que des distinctions soient faites entre des actions qui intéressent l'école, la formation professionnelle, le passage de l'école à la vie active, l'université et le fonctionnement du marché du travail. Cela suppose aussi que des distinctions soient faites entre différentes étapes de l'action communautaire, d'un côté la mise en place du Traité de Rome et les années qui s'en suivent jusqu'au milieu des années 80, d'un autre côté les programmes d'action mis en place au milieu des années 80 à la suite de la signature de l'acte unique, enfin les projets liés à la mise en oeuvre du Livre blanc.

1. De la signature du Traité de Rome au milieu des années 80

Cette période, pourtant capitale dans la construction des orientations européennes en matière d'éducation et de formation a tendance à être trop délaissée en raison de son caractère lointain et pionnier. Au moment de la signature du Traité de Rome, et alors que certains hommes politiques avaient pris conscience de l'importance de l'éducation pour la consolidation de l'Europe et avaient souhaité une politique européenne de l'éducation, les textes mêmes des traités créant la Communauté européenne étaient suffisamment ambigus pour qu'il y ait eu des divergences d'interprétation parmi les juristes internationaux. Un examen attentif des articles montre que le traité prend en compte explicitement la seule formation professionnelle : coordination en agriculture (art. 41), reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres de qualification professionnelle (art. 57) ; formation et perfectionnement professionnels dans le domaine social (art. 118) ; et surtout mise en oeuvre d'une politique commune de formation professionnelle en vue de contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché du travail (art. 128). Le traité de la CECA (art. 56) prévoit une aide pour la rééducation professionnelle des travailleurs. Le traité de l'Euratom prévoit la possibilité de créer des écoles pour la formation des spécialistes nucléaires, ainsi qu'une institution de niveau universitaire.

2) Traité sur l'Union européenne, signé à Maastricht le 7 février 1992, JO n° C191 du 29.07.1992



Ce n'est véritablement qu'entre 1969 et 1974 que les chefs de gouvernement, appuyés par le Parlement européen, réclament pour l'Europe le droit de devenir une communauté politique et, de ce fait, décident d'oeuvrer au profit d'une coopération dans le domaine de l'éducation (rapport de Henri JANNE "Faire une politique communautaire de l'éducation" présenté en février 1973). Création en 1973 du portefeuille de la recherche, de la science et de l'éducation confié au Commissaire Ralf DAHRENDORF, qui peut présenter dès mars 1974 une esquisse de programme d'action sous le titre "L'éducation dans la Communauté européenne". Explicitement, ce rapport indique comme priorité la mise en place d'une stratégie de coopération dans le domaine de l'éducation, de la promotion d'échanges systématiques d'informations et d'expériences. C'est en juin de la même année qu'est créé un comité de l'éducation composé de représentants des Etats membres et de la Commission avec pour mission de préparer un programme d'action qui sera mis en place en 1976.

Ces programmes traduisent bien les préoccupations de l'époque, domaine par domaine.

L'école mobilisée pour l'intégration et la promotion de l'égalité des chances, au service d'une mobilité accrue entre les Etats membres

A partir du règlement n° 1612 du 15 octobre 1968 qui stipule que tout enfant d'un ressortissant d'un Etat membre qui est ou a été employé sur le territoire d'un autre Etat membre, est admis aux cours d'enseignement général, d'apprentissage et de formation professionnelle dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet Etat, si cet enfant réside sur son territoire, se développent des programmes de langue dans les écoles avec en corollaire le financement de séjours de professeurs dans les pays correspondant à la langue enseignée. Les actions en faveur des enfants d'immigrés venant des pays de la communauté ont pour objectif explicite de favoriser leur intégration, la communauté étant inquiète des risques de développement d'un sous prolétariat déraciné ayant perdu sa culture d'origine et n'ayant pas acquis celle du pays d'arrivée. C'est pourquoi en 1977, la commission publie

une directive en faveur d'un enseignement d'accueil dans la langue du pays d'accueil et sur la langue et la culture du pays d'origine. Il mobilise en parallèle le Fonds social européen – 90.000 enfants bénéficient en 1980 d'actions pour favoriser leur insertion scolaire – et met en place des projets pilotes visant à perfectionner les méthodes d'accueil et d'enseignement de la langue d'origine.

Les autres opérations sont ciblées sur des populations spécifiques constituées par les jeunes handicapés et surtout les femmes. Vis-à-vis de celles-ci, l'école est jugée discriminatoire car n'offrant pas les mêmes filières qu'aux garçons.

La formation professionnelle associée à des dispositifs d'aide au passage à la vie active, pour lutter contre le chômage des jeunes

Si en 1976 la Communauté européenne comptait 4,5 millions de chômeurs dont environ un tiers de moins de 25 ans, en 1982, les chômeurs s'élevaient à 11 millions dont environ 40 % pour la même tranche d'âge. La Commission européenne vient donc conforter les actions entreprises par les états membres pour lutter contre ce phénomène nouveau en Europe de l'après guerre. L'objectif prioritaire annoncé est de mieux préparer à l'insertion des jeunes dans la société, compte tenu de la situation du marché du travail.

C'est le moment où la communauté crée le CEDEFOP à Berlin – en février 1975 – avec comme mission de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation professionnelle et de la formation continue des adultes. Il lui est demandé de s'intéresser aux relations entre les systèmes éducatifs et les systèmes de formation professionnelle et pour cela de résumer les travaux de recherche les plus récents ainsi que de contribuer à la coordination et au développement de recherches, favoriser les échanges d'informations et d'expériences, apporter un appui aux initiatives visant à favoriser la solution concrète des problèmes de formation professionnelle. Le Conseil d'administration du CEDEFOP est créé de façon quadripartite – représentant des gouvernements des Etats membres, de la Commission, des associations nationales d'employeurs et des organisations syndi-

"Ce n'est véritablement qu'entre 1969 et 1974 que les chefs de gouvernement, appuyés par le Parlement européen, réclament pour l'Europe le droit de devenir une communauté politique et, de ce fait, décident d'oeuvrer au profit d'une coopération dans le domaine de l'éducation (...)"

"A partir du règlement n° 1612 du 15 octobre 1968 (...) se développent des programmes de langue dans les écoles (...)" dont l'objectif explicite est de favoriser l'intégration " (...) des enfants d'immigrés venant des pays de la Communauté (...)"

Les autres opérations sont ciblées sur des populations spécifiques constituées par les jeunes handicapés et surtout les femmes."

Le CEDEFOP est créé par la Communauté en février 1975



“Le 13 décembre 1976, le Conseil des ministres de l'Education vote une résolution en vue de développer, dans les états membres, des projets pilotes et des études en vue de favoriser la formation des jeunes à la recherche d'un emploi (...)”

“En 1981, la Commission européenne modifie l'organisation de ses services en rattachant l'éducation à la politique sociale (...)”

En parallèle, toujours en 1981, le Fonds social européen consacre plus de 40 % de ses ressources budgétaires à aider près de 320 000 jeunes (...)”

“Vers la fin des années 70, les responsables européens constatent qu'en dépit de l'expansion considérable des étudiants dans les universités des Etats membres, les échanges et mobilités internationales restent limités. L'accent est donc mis sur des actions qui visent à favoriser cette mobilité (...)”

cales – pour bien montrer l'importance accordée à la place des partenaires sociaux dans tout ce qui touche la formation professionnelle.

Le 13 décembre 1976, le conseil des ministres de l'éducation vote une résolution en vue de développer, dans les états membres, des projets pilotes et des études en vue de favoriser la formation des jeunes à la recherche d'un emploi, de favoriser la mise en place de processus continus d'orientation scolaire et professionnelle et d'améliorer la préparation professionnelle pendant la période de scolarité obligatoire;

En 1981, la Commission européenne modifie l'organisation de ses services en rattachant l'éducation à la politique sociale afin de montrer que la politique européenne de l'éducation accorde une priorité à la formation scolaire et professionnelle en relation étroite avec les problèmes de politique sociale et de chômage des jeunes. En parallèle, toujours en 1981, le Fonds social européen consacre plus de 40 % de ses ressources budgétaires à aider près de 320 000 jeunes, subventionnant des programmes de formation, finançant des aides nouvelles visant à faciliter l'embauche des jeunes dans des entreprises ou à créer des emplois dans les services.

Le 24 mai 1982, le conseil et les ministres de l'éducation décident de mettre en oeuvre un nouveau réseau d'expérience pilote visant à étayer la politique nationale dans chacun des états membres pendant la période de 1983 à 1986, avec appui à un nombre limité de zones géographiques et mise en place de processus actifs d'interactions entre les écoles et les milieux extra-scolaires. L'accent est mis sur les coopérations locales entre les écoles, les établissements post-scolaires, les autres institutions sociales, les agences de placement, les partenaires sociaux, etc...

Les universités et la mobilité communautaire

Vers la fin des années 70, les responsables européens constatent qu'en dépit de l'expansion considérable des étudiants dans les universités des Etats membres, les échanges et mobilités internationales restent limités. L'accent est donc mis sur des actions qui visent à favoriser cette mobilité : rédaction de “guides de l'étu-

diant” pour informer ces derniers sur les systèmes universitaires de chaque pays et sur la façon d'accéder aux études correspondantes ; invitation, en 1976, aux gouvernements des Etats membres à faciliter l'accès à l'université des étudiants ressortissant d'un autre Etat membre ; mise en place de financement pour favoriser des séjours d'au moins trois mois dans une université d'un autre Etat membre dans le cadre de programmes communs d'études entre deux universités ; financement dans le même esprit de séjours de professeurs et d'administrateurs. Entre 1976 et 1982, 450 universités de tous les Etats membres ont participé à 260 projets d'échange, ce qui restait encore limité.

Toujours avec la même volonté de créer un espace universitaire européen -une élite européanisée- la Commission a créé à l'automne 1976 l'Institut universitaire européen de Florence à la suite de nombreuses initiatives du Parlement européen. Cet institut qui accueille des étudiants “post gradués”, a pour mission de “contribuer au développement des patrimoines culturels et scientifiques de l'Europe considérée dans son unité et sa diversité”.

Pendant, alors que la reconnaissance académique des diplômes, des périodes, et des prestations d'études, figure à l'ordre du jour depuis l'origine de la communauté, et en dépit des efforts du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO pour promouvoir des conventions internationales sur les équivalences, la question de la reconnaissance réciproque des diplômes ne fait qu'être effleurée. Ce problème réabordé en 1981 et 1982 par le Conseil des ministres de l'Education réuni au sein du Conseil de l'Education, conduit à la mise en place d'un groupe de travail en vue d'étudier le sujet... ce qui revient à l'enterrer.

La recherche d'un marché européen du travail

Alors que le début des années 70 voit apparaître le développement de la formation continue dans les Etats membres, la Communauté européenne s'intéresse peu à cet aspect du marché du travail, restant focalisée sur les dispositifs jeunes. Par contre, elle reste tournée vers l'objectif de favoriser la création d'un marché européen du travail en application des articles 52 et 59 du Traité de Rome, qui lui



fait obligation de promouvoir l'accès aux activités non salariées et à leur exercice, ainsi que la liberté générale d'établissement et la liberté totale de circulation. Faut de s'intéresser aux reconnaissances académiques des diplômes, la Communauté européenne publie en 1975 une première directive relative à la reconnaissance de diplômes des médecins. Elle met ainsi en jeu la question de leur liberté d'établissement à travers les reconnaissances de titre. Celle-ci est suivie par d'autres directives applicables aux dentistes, aux vétérinaires, aux sages-femmes, aux infirmiers, plus d'autres concernant les architectes, les ingénieurs, les opticiens, les pharmaciens et les conseillers fiscaux.

La mise en place d'un réseau d'informations

En vue de favoriser les échanges d'informations un réseau d'échanges d'informations est créé sous la dénomination "d'Eurydice" avec un service central auprès de la Commission et des services dans les Etats membres. En accompagnement du programme d'action de 1976, quatre thèmes sont privilégiés :

- le passage de l'école à la vie active,
- l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères,
- la formation des travailleurs migrants et les membres de leur famille,
- les mesures et les conditions régissant l'accès aux études universitaires

2. Le développement des programmes d'action depuis 1985

Le même type d'analyse peut être fait pour la période suivante, à la suite de la signature de l'Acte unique³⁾. Au cours de cette période la communauté a mis en place à partir de 1985-1986 plusieurs programmes finalisés dont Patrick Clémenceau a fait la présentation dans ce numéro ainsi que, à la suite, le programme LEONARDO qui doit être mis en place à partir de 1995 et qui est également présenté dans le numéro par Antonio Ruberti. Les développements qui leur sont consacrés seront donc plus limités. Cependant, la mise en perspective plus large de ces programmes permet de mieux montrer la grande continuité qui existe

dans le temps, dans les choix retenus pour la mise en oeuvre de la politique européenne. En effet, comme le souligne bien P. Clémenceau, la Communauté reste à la recherche de "bonnes pratiques" qu'elle souhaite voir expérimenter puis diffuser. D'où l'importance qu'elle accorde au financement des projets pilotes et à l'information sur ces derniers.

On assiste cependant à des inflexions plus marquées dans les thématiques prioritaires des programmes, inflexions que l'on retrouve le plus souvent par ailleurs dans les orientations des politiques nationales. Les unes comme les autres subissent fortement les contraintes liées aux évolutions économiques et sociales et bénéficient des résultats des expériences passées. En effet, à des degrés divers, l'Europe des années 80 perd de sa compétitivité, ayant du mal à restructurer son appareil productif, tandis que, sous la pression de la poursuite de la montée du chômage -le nombre de chômeurs dans la CEE passe de 12 millions en 1982 à quelques 17 millions en 1993- les situations sur le marché du travail pour toutes les catégories se dégradent, plus particulièrement celles qui possèdent peu ou pas de formation professionnelle. Dans un tel contexte, les premières actions spécifiques centrées sur l'égalité des chances -le trio femmes, handicapés, immigrés- ne deviennent plus des priorités en raison de leur faible efficacité à contrebalancer les effets des évolutions structurelles.

Dans la continuité des programmes précédents, le programme PETRA de 1988 accentue les efforts pour lutter contre le chômage des jeunes et leur exclusion sociale, en favorisant le déroulement de leur formation initiale au-delà de la fin de la scolarité obligatoire, entre autre par limitation des abandons grâce à des renouveaux pédagogiques. De même, le programme ERASMUS d'échange d'étudiants et de professeurs connaît un grand succès, montrant une ouverture manifeste des enseignements supérieurs universitaires à l'Europe.

Deux déplacements dans les préoccupations européennes se font cependant jour. Le premier correspond à un déplacement des écoles vers les entreprises avec comme volonté non seulement de favoriser ou de renforcer leurs liaisons quant elles existent, mais encore de donner aux

"Alors que le début des années 70 voit apparaître le développement de la formation continue dans les Etats membres, la Communauté européenne s'intéresse peu à cet aspect du marché du travail, restant focalisée sur les dispositifs jeunes. Par contre, elle reste tournée vers l'objectif de favoriser la création d'un marché européen du travail en application des articles 52 et 59 du Traité de Rome (...)"

" (...) à des degrés divers, l'Europe des années 80 perd de sa compétitivité, ayant du mal à restructurer son appareil productif, (...) les situations sur le marché du travail pour toutes les catégories se dégradent (...)"

" (...) les premières actions spécifiques centrées sur l'égalité des chances - le trio femmes, handicapés, immigrés- ne deviennent plus des priorités en raison de leur faible efficacité à contrebalancer les effets des évolutions structurelles."

3) Acte unique européen, signé à Luxembourg le 17 février 1986 et à La Haye le 28 février 1986, JO n° L 169 du 29.06.87



“Dans la continuité des programmes précédents, le programme PETRA de 1988 accentue les efforts pour lutter contre le chômage des jeunes et leur exclusion sociale (...)”

“Deux déplacements dans les préoccupations européennes se font cependant jour. Le premier correspond à un déplacement des écoles vers les entreprises (...) (Programme FORCE 1991). (...) Le second correspond à la montée en puissance des préoccupations liées aux innovations technologiques (...)” (Programmes COMETT (1986) et EUROTECNET (1987)).

Avec le 4ème Programme Cadre de Recherche Développement (4ème PCRD) l'on constate (...) la présence pour la première fois dans les programmes de recherche/développement, d'un programme consacré aux aspects socio-économiques.”

“ (...) un examen (...) des objectifs présentés (en matière d'éducation formation) pour ce programme laisse nettement (...) perplexe en raison de sa quasi superposition avec les missions précédemment décrites pour le CEDEFOP au moment de sa création.”

entreprises une place plus active dans le fonctionnement du marché du travail à travers un rôle important en formation continue (Programme FORCE 1991). Cette inflexion paraît bien tardive compte tenu des évolutions nationales observées par ailleurs. Le second correspond à la montée en puissance des préoccupations liées aux innovations technologiques, en particulier celles qui touchent l'information et la communication : transfert des technologies des universités vers les entreprises avec le programme COMETT (1986), volonté de faire face aux effets des évolutions technologiques sur les qualifications avec EUROTECNET (1987).

Ces préoccupations, à dominante économique, l'emportent nettement à la suite du Livre blanc sur “la croissance, la compétitivité et l'emploi” qui a servi de cadre tant à la définition du programme LEONARDO qu'à celle du 4ème Programme Cadre de Recherche Développement (4ème PCRD). Une attention particulière mérite d'être portée à la présence pour la première fois dans les programmes de recherche/développement, d'un programme consacré aux aspects socio-économiques. En introduction et présentation des objectifs de recherche généraux du programme “socio-économique finalisé” il est précisé que les actions de recherche du programme visent “à produire des connaissances nouvelles et à éclairer dans l'avenir la prise de décision (...) qui devrait permettre de jeter les bases d'un développement soutenable des économies européennes pour faire face à la concurrence internationale et créer des emplois”. Parmi les trois domaines retenus par le programme socio-économique, figure l'éducation et la formation au côté de l'intégration et l'exclusion sociale en Europe. Il est précisé que “les recherches sur l'éducation et la formation devront éclairer les initiatives communautaires dans ce domaine tels le programme LEONARDO et le programme ADAPT du Fonds social européen, mais de plus elles devront être en liaison permanente avec le CEDEFOP et le réseau Eurydice.

A première vue, la présence de l'éducation formation dans un programme de recherche européen ne peut qu'être réjouissante tant sont grandes les nécessités de connaissances. Mais un examen plus précis des objectifs présentés pour ce pro-

gramme laisse nettement plus perplexe en raison de sa quasi superposition avec les missions précédemment décrites pour le CEDEFOP au moment de sa création. Il est indiqué, en effet, que le programme devra, à court terme, fournir à l'ensemble des personnes engagées, en Europe, dans des recherches sur l'éducation et la formation, ainsi que, plus largement, aux responsables des systèmes d'enseignement des pays européens, une base d'informations, de connaissances et de références communes, plus spécialement sur la dimension et les composantes européennes des problèmes d'éducation et de formation. A moyen terme, il lui est demandé de constituer, à partir de l'étude des aspects européens des questions concernées, une communauté de la recherche sur l'éducation et la formation en Europe. A long terme, de renforcer la fonction éducation et de formation vers l'Europe.

Pour atteindre cet objectif général assigné au programme de recherche sur l'éducation et la formation, trois grands domaines d'investigation ont été mis en exergue dont les objectifs sont eux-mêmes précisés :

□ les politiques d'éducation et de formation pour “améliorer la connaissance sur la façon dont les systèmes d'éducation et de formation, en Europe, peuvent et doivent répondre aux besoins nouveaux et en développement de la société et des citoyens européens” [mais aussi pour] “faire progresser les connaissances sur les aspects plus spécifiquement européens de ces problèmes et sur leurs différentes composantes” ;

□ “les facteurs et mécanismes permettant d'accroître la qualité générale de l'éducation et de la formation en Europe, et d'améliorer la capacité d'innovations du système d'enseignement”, avec une attention particulière portée aux enseignants et aux nouvelles technologies ;

□ “les compétences, les qualifications et les connaissances nécessaires pour rencontrer les besoins des systèmes socio-économiques européens”.

Il paraît donc légitime de s'interroger sur la signification d'une si forte redondance. Quelle que soit la réponse donnée, le souhait d'une clarification dans les orientations à venir ne peut qu'être formulé au bénéfice de tous.



La politique de formation professionnelle de l'Union européenne

La formation professionnelle au coeur du Livre blanc

Le Livre blanc de la Commission sur la Croissance, la Compétitivité et l'Emploi aborde une question fondamentale pour l'Union: comment instaurer - en utilisant les atouts importants de la Communauté - un mode de développement définissant un nouvel équilibre entre les facteurs de croissance, de compétitivité et d'emploi et qui permette de rompre avec les logiques de sous-emploi et d'exclusion qui marquent trop fortement la période actuelle.

L'ambition du Livre blanc est de trouver les voies pour impulser de nouvelles dynamiques aux systèmes d'emploi dans la Communauté, c'est-à-dire l'ensemble constitué par l'éducation et la formation, la protection sociale, l'organisation du travail, les marchés internes des entreprises et le marché du travail. Pour cet objectif, le Livre blanc a souligné fortement que les ressources humaines - et donc l'éducation et la formation - sont un facteur d'action fondamental. La qualification des ressources humaines dans l'Union européenne est un atout principal pour affronter avec succès les défis posés par les changements technologiques et les mutations sociales qui les accompagnent.

L'enjeu est de placer les Ressources humaines et l'accès au savoir au coeur du nouveau paradigme socio-économique pour assurer les mutations industrielles et l'évolution des systèmes de production. Les entreprises savent désormais que la continuité des changements technologiques et le maintien des avantages comparatifs vis-à-vis des pays, anciens ou nouveaux, intervenant sur le marché mondial signifient que les travailleurs doivent changer leurs compétences et leurs qualifications au cours de leur vie active. Il

s'agit de faire reconnaître et de promouvoir la qualification comme facteur clé de compétitivité et de croissance.

Le rapport réalisé dans le cadre du suivi du Livre blanc sur "l'Europe et la société globale d'information", a mis encore plus en évidence la nécessité d'une adaptation des dispositifs d'éducation et de formation par rapport aux enjeux décrits par le Livre blanc. La diffusion de plus en plus large des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'ensemble des secteurs de production de biens et de services marchands et non-marchands ouvre des possibilités renouvelées d'accès aux savoirs, mais en même temps nécessite une élévation et une généralisation de l'éducation et de la formation pour tous. Il s'agit d'une nouvelle révolution basée sur l'accès à l'information, sa diffusion, la multiplication des possibilités de transmission et de traitement. Pour préparer les citoyens européens à cette révolution, l'éducation et la formation joueront un rôle central. L'objectif du Livre blanc de donner à tous les citoyens européens un droit à une éducation et une formation tout-au-long de la vie trouve ici sa pleine justification.

Il faut également considérer que, d'une certaine manière, le système économique est plus dépendant que par le passé des capacités de créativité et d'innovation et des rôles des institutions d'éducation et de formation, notamment les universités en termes de savoirs scientifiques disponibles. L'un des enjeux forts de la période actuelle est de maîtriser la société "informationnelle". Les facteurs clés (innovation-R&D, réseaux de télécommunication) visent à renforcer le rôle du traitement et de la transmission d'information comme élément structurant des processus de production et des relations sociétales. Education et Formation apparaissent un moyen d'intégration et de



Antonio Ruberti

Membre de la Commission européenne du 6.1.93 au 23.01.95
Rector of Rome's La

Sapienza University, Italy's Science Minister from 87-92

“De par sa nature, l'action de l'Union ne peut avoir qu'un effet indirect sur l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation dans les Etats membres. Sa nature, nécessairement opérationnelle et programmatique, doit aider les acteurs et les décideurs dans les Etats membres, aux différents niveaux concernés, à identifier les objectifs à poursuivre en commun - les Etats membres gardant la maîtrise de leurs politiques. La politique de la Communauté qui s'appuiera sur la mise en oeuvre du programme LEONARDO, (...) s'inscrit totalement dans le concept de subsidiarité établi par le Traité de l'Union européenne.”

“L'ambition du Livre blanc est de trouver les voies pour impulser de nouvelles dynamiques aux systèmes d'emploi dans la Communauté, c'est-à-dire l'ensemble constitué par l'éducation et la formation, la protection sociale, l'organisation du travail, les marchés internes des entreprises et le marché du travail.”

“L'enjeu est de placer les Ressources humaines et l'accès au savoir au coeur du nouveau paradigme socio-économique pour assurer les mutations industrielles et l'évolution des systèmes de production.”



" (...) l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation procède davantage d'une multiplication - en apparence parfois désordonnée - d'adaptations localisées ou sectorielles que de réformes structurelles d'ensemble (...). "

" (...) deux problèmes fondamentaux posés par le Livre blanc: l'élévation de la formation de base des jeunes et le développement massif de la formation continue. "

maîtrise de la société informationnelle. Elles sont une condition de transmission et de valorisation du capital intangible entre les générations mais également du renouvellement de ce capital intangible au sein d'une même génération compte tenu de la rapidité des changements socio-économiques.

L'adaptation des systèmes

L'adaptation en profondeur des systèmes d'éducation et de formation prônée par le Livre blanc est amorcée. Les acteurs concernés, et en premier lieu les autorités publiques des Etats membres sont conscients de l'ampleur des évolutions nécessaires. Cependant, l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation procède davantage d'une multiplication - en apparence parfois désordonnée - d'adaptations localisées ou sectorielles que de réformes structurelles d'ensemble. Il existe cependant une claire reconnaissance dans les Etats membres de la nécessité d'élever la qualité des systèmes de formation et de répondre aux deux problèmes fondamentaux posés par le Livre blanc: l'élévation de la formation de base des jeunes et le développement massif de la formation continue.

Le développement du chômage des jeunes et les niveaux de chômage atteints par ces populations dans certains Etats membres en font un thème prioritaire des politiques des Etats membres. Cet objectif général repose sur le renforcement des mesures destinées à éviter les sorties prématurées des systèmes d'éducation et de formation initiale pour limiter au maximum le nombre de jeunes arrivant sur le marché du travail sans une formation de base suffisante. Elle nécessite également la multiplication des mesures destinées à faciliter et à accompagner les processus de transition entre l'école et la vie active pour les populations les plus en difficulté, notamment avec des systèmes de "garanties" de reprise du processus de formation mais qui semblent également s'étendre plus généralement à la plus grande partie des sorties des systèmes, y compris pour les jeunes munis d'une qualification. L'élévation du statut des formations professionnelles au sein des formations initiales et le renforcement de

l'attractivité de la formation professionnelle, ainsi que l'amélioration de l'orientation professionnelle, demeurent des sujets de préoccupation constants et qui font l'objet d'initiatives multiples dans plusieurs Etats membres.

Le développement de la formation continue, dans tous les Etats membres, devient un sujet de dialogue permanent entre pouvoirs publics et acteurs, ainsi qu'entre les acteurs sociaux eux-mêmes y compris au niveau régional et au niveau des branches et/ou des groupements d'entreprises. On peut observer que si l'objectif de développement de l'accès à la formation continue est partagé par tous, la réalité effective de l'accès demeure encore insuffisante et encore fortement marquée d'inégalité selon la catégorie de travailleurs ou d'entreprises. Ensuite que, malgré la reconnaissance d'une transformation plus rapide des conditions socio-économiques, on ne note pas d'accélération franche et notable en termes d'accès à la formation et donc une adaptation des compétences sans doute moins rapide que la période ne le nécessite. Le développement de l'investissement en formation des entreprises est reconnu comme un objectif prioritaire, notamment au regard des PME pour lesquelles de nombreuses formules innovantes sont développées (groupements, remplacements, mutualisation des fonds...) mais avec des résultats encore en deçà des besoins, liés notamment aux mutations industrielles. Un point positif repose sur le développement des partenariats entre les secteurs publics et privés et sur une recherche de synergie et de mise en cohérence des efforts des uns et des autres, y compris au plan des ressources.

La politique de l'Union

De par sa nature, l'action de l'Union ne peut avoir qu'un effet indirect sur l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation dans les Etats membres. Sa nature, nécessairement opérationnelle et programmatique, doit aider les acteurs et les décideurs dans les Etats membres aux différents niveaux concernés à identifier les objectifs à poursuivre en commun - les Etats membres gardant la maîtrise de leurs politiques. Dans un espace européen



sans frontière, mais garant des spécificités culturelles et historiques, les mesures complémentaires de soutien apportées par l'Union ont pour but de renforcer les synergies, les convergences et les coopérations, notamment en contribuant à constituer un patrimoine commun d'expériences et de bonnes pratiques.

Une politique fondée sur la subsidiarité

Le traité de l'Union européenne est fondé sur la reconnaissance du fait que le rôle principal dans le financement et la réalisation des actions de formation professionnelle incombe aux pouvoirs publics dans les Etats membres et aux partenaires sociaux. Le rôle de l'Union doit être d'impulser et d'innover. L'intervention doit favoriser les convergences volontaires et valoriser les efforts de qualité et la capacité d'innovation dans les systèmes. Sur la base d'un cadre d'objectifs communs, l'Union peut apporter son appui au développement d'actions transnationales venant appuyer la convergence des politiques de formation dans la Communauté.

La politique de la Communauté qui s'appuiera sur la mise en oeuvre du programme LEONARDO, qui devrait être décidé totalement avant la fin de cette année 1994 et mis en oeuvre à partir du 1er janvier 1995¹⁾, s'inscrit totalement dans le concept de subsidiarité établi par le Traité de l'Union européenne. Celui-ci exclut les possibilités d'harmonisation des systèmes nationaux, reconnaît la pleine responsabilité des Etats membres sur l'organisation des systèmes et le contenu de la formation et donne à l'Union la responsabilité de mettre en oeuvre une politique de formation professionnelle qui appuie et complète l'action des Etats membres.

Sur la base de la position commune sur LEONARDO qui a été adoptée par le Conseil le 18 juin 1994, on peut d'ores et déjà souligner les principaux éléments qui caractériseront cette politique de l'Union.

1. La nécessité d'une amélioration de la qualité et de la capacité d'innovation de la formation professionnelle est reconnue comme indispensable pour la stratégie de croissance, de compétitivité et d'emploi,

notamment pour accroître la capacité des économies européennes à créer des emplois et accompagner l'évolution des systèmes d'emploi.

2. L'action de l'Union dans le domaine de la formation professionnelle pour appuyer et compléter les actions des Etats membres comprend un cadre commun d'objectifs qui, du point de vue de la Commission, représentent les priorités politiques à poursuivre au sein de l'Union pour améliorer la qualité et la capacité d'innovation en matière de formation professionnelle.

3. L'action de l'Union vise à développer la notion de partenariat entre tous les acteurs pour une amélioration de la formation professionnelle, notamment en prévoyant une association étroite des partenaires sociaux à tous les niveaux appropriés et y compris comme opérateurs.

4. La visibilité de l'action de l'Union devrait être accentuée par la procédure de suivi et d'évaluation du programme qui sera conduite en partenariat entre la Commission et les Etats membres et donnera lieu à une information régulière des instances concernées, notamment du Comité consultatif pour la formation professionnelle.

L'apport des actions transnationales

Le programme d'action dans le domaine de la formation professionnelle - LEONARDO - capitalise l'expérience acquise dans les programmes précédents - COMETT, FORCE, PETRA, EUROTECNET, LINGUA - pour offrir un cadre d'appui cohérent et homogène aux différents acteurs. L'accent est mis sur le développement de partenariats transnationaux de projets impliquant directement les acteurs concernés, et conduisant au développement de réseaux ainsi que sur des échanges transnationaux d'étudiants, de jeunes en formation et de spécialistes de la formation.

Sur la base de l'expérience précédemment acquise dans le cadre de PETRA, le programme LEONARDO entend mettre l'accent sur le développement de partenariats de formation initiale associant les diffé-

" (...) les principaux éléments qui caractériseront (la) (...) politique de l'Union" sont:

- **"la nécessité d'une amélioration de la qualité et de la capacité d'innovation de la formation professionnelle (...)"**

- **" (...) un cadre commun d'objectifs qui, du point de vue de la Commission, représentent les priorités politiques à poursuivre au sein de l'Union (...)"**

- **le développement de " (...) la notion de partenariat entre tous les acteurs pour une amélioration de la formation professionnelle, notamment en prévoyant une association étroite des partenaires sociaux (...)"**

- **" (...) la procédure de suivi et d'évaluation du programme (LEONARDO) qui sera conduite en partenariat entre la Commission et les Etats membres"**

"LEONARDO - capitalise l'expérience acquise dans les programmes précédents - COMETT, FORCE, PETRA, EUROTECNET, LINGUA - (...) L'accent est mis sur le développement de partenariats transnationaux de projets (...)"

1) Note de la rédaction: cf. la décision du Conseil, du 6 décembre 1994, établissant un programme d'action pour la mise en oeuvre d'un politique de formation professionnelle de la Communauté européenne Luxembourg, in: Journal officiel des Communautés européennes, L 340, 29.12.1994, Office des publications officielles des Communautés européennes.



“Parmi les domaines d'application des différentes mesures, à côté des domaines traditionnels de coopération issus de COMETT, PETRA ou FORCE, il convient de souligner l'accent particulier mis sur les domaines de l'orientation professionnelle, des formations linguistiques et de la promotion de l'égalité des chances par et dans la formation, ou encore du développement des échanges de formateurs et du meilleur appui qui sera apporté pour faciliter le dialogue entre les partenaires sociaux.”

“Un effort renforcé devrait également être apporté pour démultiplier les résultats des projets et diffuser les innovations qu'ils ont produits et les résultats des projets pilotes transnationaux, notamment dans le domaine des innovations technologiques.”

rents organismes de formation des Etats membres, en y incluant également les échanges de jeunes travailleurs. Il s'agit notamment, dans le cadre d'une coopération entre ces organismes de favoriser l'émergence de profils de qualification dûment validés sur le terrain. Dans le même esprit, LEONARDO appuiera le développement de projets conjoints favorisant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, en particulier en appuyant des coopérations entre les établissements de formation initiale et les entreprises au niveau régional et local. Un accent tout particulier sera mis sur les échanges transnationaux de formateurs et d'experts de la formation professionnelle initiale - y compris ceux responsables de l'orientation professionnelle.

Le programme LEONARDO, en mettant l'accent sur l'amélioration de la qualité des systèmes de formation continue et le soutien à la capacité d'innovation dans la formation (y compris en ce qui concerne les formations multi-média et à distance) peut apporter une contribution importante à la réflexion et à l'action des Etats membres et des partenaires sociaux dans ce domaine. Par un appui à des projets conjoints de formation continue, notamment à caractère sectoriel et thématique, ou par l'échange de bonnes pratiques (y inclus l'échange de formateurs), LEONARDO est de nature à répondre aux préoccupations des acteurs de la formation continue dans les Etats membres. En effet, en partant de l'expérience acquise dans les programmes comme FORCE ou COMETT, LEONARDO offre le terrain d'une confrontation fructueuse des approches mises en oeuvre sur des terrains aussi complexes que celui, par exemple de l'établissement de plans de formation internes aux entreprises, aux groupements d'entreprises ou aux secteurs, ou encore celui des interactions entre une démarche individualisée et une démarche collective de formation continue.

Un équilibre a été trouvé au niveau des mesures entre la poursuite et la continuité des actions des programmes COMETT, FORCE, EUROTECNET, LINGUA et PETRA qui ont montré leur valeur et la promotion d'actions et de mesures nouvelles. Ces mesures nouvelles permettront de développer l'action de l'Union par rapport à l'objectif de la formation tout au

long de la vie souligné dans le Livre blanc, à accroître les possibilités de démultiplier les résultats des projets et de diffuser les innovations, à développer les échanges de formateurs et à mieux appuyer, c'est un point important, le dialogue entre les partenaires sociaux.

La répartition des mesures entre deux grands volets - le premier visant prioritairement les systèmes et dispositifs de formation et le second visant les actions et le marché de la formation - dans une définition assez proche de la proposition qu'avait initialement fait la Commission - représente également un point de clarification et de visibilité important. Cet aspect est renforcé par l'application d'une double procédure de sélection des projets selon qu'ils visent les systèmes ou le marché qui permettra d'impliquer de manière large tous les acteurs concernés. Il convient de souligner que, dans le respect du principe de subsidiarité, la position commune prévoit un renforcement de l'implication des Etats membres dans la sélection des projets, ce qui devrait conduire à une meilleure articulation des actions transnationales avec les politiques des Etats membres.

Les domaines prioritaires

Parmi les domaines d'application des différentes mesures, à côté des domaines traditionnels de coopération issus de COMETT, PETRA ou FORCE, il convient de souligner l'accent particulier mis sur les domaines de l'orientation professionnelle, des formations linguistiques et de la promotion de l'égalité des chances par et dans la formation, ou encore du développement des échanges de formateurs et du meilleur appui qui sera apporté pour faciliter le dialogue entre les partenaires sociaux. LEONARDO permettra aux partenaires sociaux, qui jouent un rôle essentiel dans le domaine de la formation continue, de trouver un cadre d'appui soit pour monter des opérations spécifiques dans lesquelles ils sont impliqués, soit pour accéder à une meilleure connaissance d'opérations innovantes rassemblant les acteurs sociaux au niveau du terrain. L'action de l'Union permettra aussi d'appuyer très concrètement le dialogue entre partenaires, à différents niveaux



appropriés, en relation avec l'objectif de développement de la formation continue.

Un effort renforcé devrait également être apporté pour démultiplier les résultats des projets et diffuser les innovations qu'ils ont produits et les résultats des projets pilotes transnationaux, notamment dans le domaine des innovations technologiques. Des actions spécifiques seront consacrées à la diffusion des innovations et au transfert des méthodologies, des résultats et des outils de formation professionnelle dans les systèmes et dispositifs de formation, y compris par le biais de réseaux télématiques et de systèmes d'apprentissage et de formation ouverts et à distance. Par ailleurs, la coordination des actions du programme LEONARDO avec le programme SOCRATES et les programmes d'initiatives de l'Union et le Fonds social européen sera renforcée.

Des moyens importants seront également consacrés à un programme de travaux d'enquêtes, d'analyses et d'échanges de données étendus à l'ensemble du domaine de la formation professionnelle. Les résultats prometteurs obtenus dans le cadre du programme FORCE - tableaux de bord de la formation continue - montrent tout l'intérêt de travaux de ce type pour

constituer progressivement des éléments de référence comparables et reconnus, qui permettront aux opérateurs mais surtout aux décideurs politiques de positionner leurs propres indicateurs et données. Ce programme de travail d'enquêtes et d'analyse développé dans LEONARDO sera articulé et pourra s'appuyer sur les projets de recherche qui seront soutenus dans le cadre du volet socio-économique du 4ème programme cadre de recherche et développement.

Pour conclure

Avec LEONARDO, la Communauté va se doter d'un instrument politique et opérationnel qui devrait contribuer de manière déterminante à l'atteinte des objectifs tracés par le Livre blanc. Ceux-ci sont ambitieux et même à certains égards peuvent paraître audacieux. Il est clair cependant que la qualification des hommes et des femmes, la transformation des organisations du travail, la multiplication des possibilités d'accès au savoir, la diffusion des innovations et des résultats de la Recherche et du Développement peuvent permettre de les atteindre. La politique de formation professionnelle de l'Union se développera dans ce but.

" (...) la coordination des actions du programme LEONARDO avec le programme SOCRATES et les programmes d'initiatives de l'Union et le Fonds social européen sera renforcée."

"Des moyens importants seront également consacrés à un programme de travaux d'enquêtes, d'analyses et d'échanges de données étendus à l'ensemble du domaine de la formation professionnelle."



**Patrick
Clémenceau**

*Administrateur principal à la
DG XXII - éducation,
formation et jeunesse,
Commission européenne*

Les programmes communautaires de formation profession- nelle

Trente années de coopération, d'actions, de concertation

Après avoir dressé un court bilan des programmes d'action à partir des années 80, en les situant par rapport à quelques étapes et points de repères essentiels de la construction européenne, l'auteur énonce les objectifs de la politique de formation professionnelle, dans le cadre du Traité de l'Union européenne, et les grandes lignes du programme LEONARDO qui en est la pièce maîtresse

L'Europe de la formation...Le marché européen de la formation... Les partenariats transnationaux de la formation (...)

Ces mots sont désormais rentrés dans le langage courant et dans l'univers des formateurs européens. Ils constituent des références de leurs activités et de leur pratiques. Ils représentent encore parfois des objectifs à atteindre mais la construction européenne dans le domaine de la formation professionnelle est concrète et tangible. Comme le préoyaient avec perspicacité les législateurs du Traité de Rome, cette Europe de la formation s'est construite progressivement, par étapes. Ces trente années de construction européenne de la formation professionnelle peuvent être rapidement retracées, sans prétendre à une description exhaustive, mais en situant quelques étapes et en marquant des points de repère essentiels.

I. Les fondations : Principes généraux

L'action de la Communauté dans ce domaine a démarré très tôt puisque l'on peut considérer que l'acte fondateur est constitué par la décision du Conseil du 2 avril 1963 (1) qui établit les principes généraux d'une politique commune de formation professionnelle en application de l'article 128 du Traité de Rome. Trois caractéristiques de ce texte sont à souligner:

Tout d'abord, les fondateurs ont retenu l'idée de politique commune de formation professionnelle. Ceci veut dire que

la mise en cohérence et même la convergence des politiques nationales dans une "politique commune" au niveau de la Communauté était un objectif envisagé à l'époque. La diversité et l'autonomie des systèmes qui se sont trouvés au coeur du débat récent sur la subsidiarité ne semblaient pas aussi déterminantes qu'aujourd'hui.

Cependant, ces propos doivent être nuancés par le fait que la politique commune ne va pas au-delà de l'adoption de principes généraux qui doivent en quelque sorte servir de référence aux politiques nationales. Il ne s'agit pas, à travers elle, d'unifier les systèmes nationaux mais plutôt de leur fixer quelques grands objectifs communs qui devraient permettre de donner à tous les citoyens dans la Communauté des éléments communs en matière de formation professionnelle. Toutefois, cette question de la définition d'objectifs communs a été à nouveau fortement débattue trente ans plus tard, à l'occasion du programme LEONARDO (2) et du Livre blanc sur la compétitivité (3), la croissance et l'emploi.

Enfin, il faut souligner l'étonnante actualité de ce texte. Les grands objectifs de la formation professionnelle et la plupart des principes qui y sont énoncés sont encore tout à fait valables. On voit, par exemple, avec quelle prémonition les législateurs de l'époque préoyaient le développement de la formation tout au long de la vie.

La décision de 1963, en complément à ces principes généraux, établit également une



règle qui sera maintenue tout au long de la période: l'action de la Communauté doit être une action concertée avec les Etats membres et aussi, c'est une caractéristique forte, avec les partenaires sociaux. C'est dans ce but qu'est créé, par la décision du Conseil, le Comité consultatif pour la formation professionnelle qui va être pendant trente ans le lieu de concertation, de débats, de consultation sur les actions et orientations proposées par la Commission. Cette instance, parfois jugée trop lourde dans son fonctionnement, représente l'une des fondations de l'action communautaire dans ces domaines, le distinguant en cela des autres.

II. Le développement : la mise en oeuvre des programmes d'action

La politique communautaire de formation professionnelle va véritablement prendre son essor à partir de 1985-86 avec une série de décisions du Conseil qui fondent les programmes d'action et généralisent les enseignements et les résultats très prometteurs qui avaient été obtenus dans les premiers programmes expérimentaux, comme Transition I (4a) et Transition II (4b), à la fin des années 70 et au début des années 80.

Cette expansion des programmes communautaires de formation s'est faite dans le contexte de l'Acte Unique et dans la perspective de réalisation du marché intérieur. Les préoccupations liées à l'épanouissement humain et au développement culturel qui prévalaient largement dans les principes généraux de 1963 font place à des objectifs plus fortement marqués d'économie, d'économisme diront certains.

Les programmes qui vont voir le jour à partir de 1985 cherchent à apporter des solutions à des problèmes précis dont il faut remarquer qu'ils demeurent pour la plupart au coeur des politiques actuelles. Il ne s'agit plus seulement de tracer quelques grandes orientations communes, comme le faisait la décision de 1963, mais de développer des programmes d'actions concrètes sur des problèmes stratégiques: chômage des jeunes, développement de

la compétitivité des entreprises, par exemple.

La génération des programmes des années 80 est marquée par la recherche d'actions directes. L'idée centrale de ces programmes est que, pour répondre aux problèmes rencontrés de manière commune dans les Etats membres, il faut rapprocher les expériences, mieux comparer les approches développées jusque là de manière isolée, repérer et, si possible, transférer les "bonnes pratiques". Cette entrée de la Communauté dans des actions concrètes constitue un pas très important. La Communauté prend ici un rôle déterminant pour développer des actions novatrices, avec une dimension transnationale qui s'affirmera, et crée ainsi un champs privilégié d'expérimentation et de transfert des innovations.

2.1. Rappel des programmes d'action

COMETT (5a, 5b)

Ce programme, qui a été lancé en 1986, est le premier programme à grande échelle destiné à favoriser le transfert des innovations technologiques. Un de ses objectifs est de développer, à partir d'une coopération structurée université-entreprise, le transfert, par la formation, des résultats de la Recherche et du Développement en direction des entreprises. Un autre est de développer la contribution de l'enseignement supérieur à la formation continue. COMETT a été conçu pour faire le pendant, dans l'éducation et la formation, au programme de Recherche et de Développement ESPRIT (6a, 6b). Cette idée de la coopération entre les universités, représentant le monde scientifique et de la recherche, et le monde économique et les entreprises est plus que jamais à l'ordre du jour, en raison de l'accent mis sur les conséquences de la mondialisation des marchés et de la globalisation des technologies.

EUROTECNET (7)

L'innovation dans le domaine de la formation professionnelle, résultant des changements technologiques, a donné lieu au programme EUROTECNET, démarré en 1987 et consolidé en 1990. Il vise à prendre en compte les répercus-

La décision de 1963 établit également que " (...) l'action de la Communauté doit être une action concertée avec les Etats membres et aussi, c'est une caractéristique forte, avec les partenaires sociaux. C'est dans ce but qu'est créé, par la décision du Conseil, le Comité consultatif pour la formation professionnelle qui va être pendant trente ans le lieu de concertation, de débats, de consultation sur les actions et orientations proposées par la Commission."

"La politique communautaire de formation professionnelle va véritablement prendre son essor à partir de 1985-86 (...) Les programmes qui vont voir le jour à partir de 1985 cherchent à apporter des solutions à des problèmes précis (...) Il ne s'agit plus seulement de tracer quelques grandes orientations communes (...) mais de développer des programmes d'actions concrètes sur des problèmes stratégiques: chômage des jeunes, développement de la compétitivité des entreprises, par exemple."

"La génération des programmes des années 80 est marquée par la recherche d'actions directes."



COMETT " (...) est le premier programme à grande échelle destiné à favoriser le transfert des innovations technologiques."

EUROTECNET " (...) vise à prendre en compte les répercussions des changements technologiques sur les systèmes de qualification et les méthodes de formation."

PETRA " (...) a comme objectif d'assurer une qualification de base large et reconnue à tous les jeunes, en leur permettant de bénéficier d'une, ou si possible, deux années de formation professionnelle après la scolarité obligatoire."

FORCE vise " (...) Le développement de la formation continue et des plans et programmes de formation des entreprises"

Les " (...) échanges de jeunes ou de formateurs ont pour beaucoup contribué à la connaissance et à la notoriété des programmes d'action de la Communauté."

sions des changements technologiques sur les systèmes de qualification et les méthodes de formation. D'une certaine manière, EUROTECNET a préparé les objectifs de qualité de la formation et d'innovation dans la formation qui sont au centre de LEONARDO.

PETRA (8a, 8b)

Les années 80 voient aussi se développer de manière massive le chômage des jeunes et la recherche de solutions pour faciliter la transition entre l'école et la vie active. Sur la formation initiale des jeunes, PETRA, à partir de 1988, a comme objectif d'assurer une qualification de base large et reconnue à tous les jeunes, en leur permettant de bénéficier d'une, ou si possible, deux années de formation professionnelle après la scolarité obligatoire. Il a été conçu pour apporter un appui communautaire fort aux politiques de lutte contre le chômage des jeunes en fixant de nouvelles normes de formation professionnelle initiale dans la Communauté et en systématisant la coopération entre les systèmes de formation initiale qui se sont ouverts progressivement à ces pratiques de coopération et de transfert.

FORCE (9)

Le développement de la formation continue et des plans et programmes de formation des entreprises est l'objectif de FORCE, lancé en 1991. Il s'agit, à travers lui, d'encourager un effort plus grand et plus efficace d'investissement dans la formation professionnelle continue des salariés. Pour cela il a favorisé le développement de partenariats conçus pour sensibiliser davantage les autorités publiques, les entreprises, - en particulier les petites et moyennes -, les partenaires sociaux et les travailleurs individuels, aux bénéfices résultant de l'investissement en formation professionnelle continue.

2.2. Les dimensions transnationales des programmes d'action

Les programmes d'action lancés entre 1985 et 1990 ont permis de fonder et d'expérimenter les outils de la coopération transnationale: constitution de partenariat de coopération, de programmes d'échanges de stagiaires, d'étudiants, de forma-

teurs, de spécialistes, mise au point d'éléments de description et de connaissance des systèmes et de réseaux plus permanents de coopération entre les Etats membres et au niveau communautaire.

Les échanges

Les programmes d'action en matière de formation professionnelle ne sont pas des programmes de mobilité en tant que tels. Les échanges sont ciblés sur des populations stratégiques et constituent un appui ou une partie du processus de formation lui-même. On doit souligner que, suivant la voie ouverte par ERASMUS (10a, 10b) pour l'enseignement supérieur, ces échanges de jeunes ou de formateurs ont pour beaucoup contribué à la connaissance et à la notoriété des programmes d'action de la Communauté. Ils en constituent "l'image" la plus connue et la plus répandue.

□ 20 000 jeunes ont pu bénéficier d'un placement pour la formation ou une expérience de travail dans un autre Etat membre en 1992 et 1993 dans le cadre de PETRA. Ces placements ont introduit une dimension communautaire réelle dans la formation fournie aux jeunes dans les systèmes nationaux.

□ Le programme FORCE a favorisé la mobilité des formateurs et, plus généralement, des responsables de ressources humaines et de formation des entreprises, ainsi que des partenaires sociaux chargés de responsabilités dans le domaine de la formation professionnelle continue: 400 directeurs de ressources humaines, 430 formateurs, 130 représentants du personnel, et 40 membres d'organisations syndicales ont été mobiles en 1991 et 1992, dans le cadre de programmes d'échanges ayant pour but le transfert rapide d'innovations, la création de partenariats stables et la mise en oeuvre d'actions de formation continue.

□ Les 28 000 placements d'étudiants soutenus par COMETT ne représentent qu'une petite partie de la demande (environ cinq fois supérieure). Ces stages sont très demandés, dans la mesure où ils apportent aux jeunes une introduction efficace à la vie professionnelle et augmentent sensiblement leurs chances de trouver un emploi. Il a également été montré



que ces stages contribuent à renforcer la coopération université/entreprise. Les 1 000 échanges de personnel entre universités et entreprises européennes ont également contribué à améliorer le transfert de technologie entre les mondes académique et industriel, notamment par le "tacit knowledge", c'est à dire la connaissance acquise par l'expérience.

Les projets pilotes

Amorce de la constitution d'un marché européen de la formation, l'élaboration, la mise au point, le montage et le développement de projets pilotes transnationaux, débouchant sur des modules de formation communs ou même des formations communes, ont donné des résultats significatifs. Cet axe d'activité est sans doute moins connu que les échanges, mais il est porteur de transformations profondes et durables, par une association concrète de formateurs et d'opérateurs des différents Etats membres à la création et à la mise en oeuvre de produits de formation nouveaux, conçus sur une base transnationale.

□ Dans le cadre de PETRA, plus de 700 projets, 14 000 enseignants ou formateurs et 85 000 jeunes ont participé aux activités du réseau depuis 1988, pour développer et tester des produits de formation nouveaux et innovatifs.

□ Les 430 projets FORCE sont centrés sur les besoins de formation et de qualifications des entreprises qui constituent la grande majorité des 3 500 partenaires de ces projets. Ceux-ci mettent en oeuvre trois grandes actions d'adaptation aux mutations industrielles par la formation: formation comme moyen de prévention contre le chômage par la consolidation et la diversification des compétences des salariés; formation comme moyen de développement de nouvelles organisations du travail et de nouvelles compétences nécessaires à la survie ou au développement de l'entreprise; formation comme moyen de développement, notamment par l'adaptation aux nouvelles technologies.

□ EUROTECNET a stimulé le développement de nouvelles réponses flexibles aux problèmes de formation, pour les diffuser dans le réseau de projets: développements conceptuels sur les tendan-

ces actuelles et à venir, dans le cadre du développement des technologies (aptitude à l'auto-formation, organisation qualifiante, qualifications/ compétences-clés), études de cas illustrant ces modèles conceptuels, études d'analyse des besoins en formation selon une approche intersectorielle et développement d'outils et instruments de démultiplication.

□ Les 7000 cours de formation organisés avec un soutien de COMETT II dans les domaines technologiques les plus divers devraient toucher un public de plus de 200 000 personnes, dont 140 000 viendront de l'industrie. Les 3 000 matériaux de formation qui ont été développés ou sont en cours de développement, devraient toucher près de 500 000 personnes en Europe. Par rapport à COMETT I, les cours organisés durant COMETT II ont attiré une audience croissante, en particulier auprès du public féminin. Plusieurs projets ont pu démontrer l'impact de l'utilisation de matériaux de formation nouveaux, notamment multimédias, par rapport à des formations traditionnelles.

Les études et enquêtes

La diversité des systèmes de formation des Etats membres, dans leur organisation, le rôle des acteurs, les sources de financement sont une donnée fondamentale de l'action communautaire et du principe de coopération qu'elle vise à développer. Pour maîtriser cette diversité des systèmes de formation initiale et continue et en comprendre le fonctionnement, la constitution de données comparables est une étape indispensable pour comprendre le fonctionnement des systèmes et améliorer les échanges d'information et d'expérience entre les états membres.

□ FORCE a réalisé des tableaux synoptiques sur les données disponibles concernant la formation continue réalisée dans les entreprises. Une enquête statistique, menée en liaison avec l'EUROSTAT, entre dans sa phase de réalisation. Elle permettra d'avoir, pour la première fois, des données comparables à l'échelle communautaire sur les actions et les coûts de la formation dans les entreprises européennes, ainsi qu'une approche objective de l'effort et de la qualité de la formation mise en oeuvre par les entreprises pour leurs salariés.

" (...) la mise au point, le montage et le développement de projets pilotes transnationaux, débouchant sur des modules de formation communs ou même des formations communes, ont donné des résultats significatifs."

" (...) la constitution de données comparables est une étape indispensable pour comprendre le fonctionnement des systèmes et améliorer les échanges d'information et d'expérience entre les Etats membres."

"FORCE a réalisé des tableaux synoptiques sur les données disponibles concernant la formation continue réalisée dans les entreprises. Une enquête statistique, menée en liaison avec l'EUROSTAT, entre dans sa phase de réalisation."



“Trois enquêtes sectorielles (commerce de détail, agro-alimentaire, réparation automobile) ont permis de faire un état des pratiques de formation significatives du secteur au plan européen.”

“L’analyse sur la politique contractuelle a permis de faire le bilan des actions conjointes, accords et concertations collectives réalisés par les partenaires sociaux dans le domaine de la formation continue.”

“Divers types de réseaux transnationaux d’échanges et de coopération ont été créés. Ils assurent un caractère permanent à la coopération et permettent d’en capitaliser les résultats.”

“ (...) les dispositions de l’article 127 du Traité (de l’Union européenne) marquent des changements substantiels par rapport à la situation juridique définie par l’article 128 du Traité de Rome.”

□ Trois enquêtes sectorielles (commerce de détail, agro-alimentaire, réparation automobile) ont permis de faire un état des pratiques de formation significatives du secteur au plan européen. Une quatrième (transports routiers) est en cours de lancement. Toutes ces enquêtes sont l’amorce de réseaux sectoriels européens (instituts de recherche, entreprises, partenaires sociaux) impliquant les acteurs des douze Etats membres.

□ L’analyse sur la politique contractuelle a permis de faire le bilan des actions conjointes, accords et concertations collectives réalisés par les partenaires sociaux dans le domaine de la formation continue. Elle rend possible une meilleure implication des partenaires sociaux, en tant qu’acteurs de la formation professionnelle des salariés dans la Communauté.

Les réseaux

Divers types de réseaux transnationaux d’échanges et de coopération ont été créés. Ils assurent un caractère permanent à la coopération et permettent d’en capitaliser les résultats.

□ Le réseau des unités de coordination nationale de PETRA qui est responsable pour la mise en oeuvre et le fonctionnement opérationnel du programme au niveau des Etats membres, est devenu un instrument clé de support de la coopération transnationale et de l’innovation dans le domaine de la formation initiale et, plus généralement, de l’insertion sociale et professionnelle des jeunes. En aval, le réseau des partenariats transeuropéens de formation pour les jeunes, ou le réseau des centres nationaux pour l’orientation professionnelle constituent un premier maillage de la Communauté extrêmement utile pour promouvoir des coopérations ultérieures.

□ Le programme COMETT a permis de constituer 205 associations universités-entreprises pour la formation (AUEF). Ces AUEF sont, en quelque sorte, des interfaces entre le milieu de l’enseignement supérieur et le milieu des entreprises. Certaines AUEF ont une vocation “régionale”, d’autres une vocation “sectorielle”, spécialisée dans un secteur technologique en particulier. Travaillant en

étroite liaison les unes avec les autres, ces AUEF proposent des outils importants pour identifier les meilleures compétences disponibles en Europe dans tel ou tel domaine et les besoins de formation au transfert d’innovations technologiques. Par les AUEF, COMETT a favorisé l’amorce d’un dialogue européen université-entreprise dans le domaine de l’éducation et de la formation - dialogue pratiquement inexistant jusque là. Un tel dialogue permet la mise en place de formations correspondant mieux à l’offre et aux besoins réels.

III. LEONARDO, une nouvelle base juridique, une rationalisation des actions

3.1. Le Traité de l’Union européenne, nouveau cadre de référence

Dans un domaine de compétences partagées entre la Communauté et les Etats membres, les dispositions de l’article 127 du Traité marquent des changements substantiels par rapport à la situation juridique définie par l’article 128 du Traité de Rome. Le texte dispose, notamment, que la Communauté a en charge de mettre en oeuvre une politique de formation professionnelle qui vient appuyer et compléter les politiques des Etats membres, alors que l’action antérieure de la Communauté consistait à établir des principes généraux d’une politique commune de formation professionnelle.

Cette politique de formation professionnelle doit poursuivre cinq grands objectifs, qui correspondent à des enjeux fondamentaux pour la Communauté et lui donnent une responsabilité particulière pour y répondre :

□ faciliter l’adaptation aux mutations industrielles notamment par la formation et la reconversion professionnelle,

□ améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l’insertion et la réinsertion sur le marché du travail,

□ faciliter l’accès à la formation professionnelle et favoriser la mobilité des



formateurs et des personnes en formation et notamment des jeunes,

- stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation et entreprises,
- développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des Etats membres.

Le texte prévoit explicitement que l'intervention de la Communauté exclut l'harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des Etats membres et confirme leur responsabilité concernant le contenu des programmes et l'organisation de la formation. Cette disposition est fondamentale. L'harmonisation n'est pas écartée parce qu'elle est trop difficile à atteindre, mais parce qu'elle serait contre-productive et ne répondrait pas aux objectifs de réalisation de l'Union. La diversité des systèmes et la responsabilité des Etats membres sur l'organisation et le contenu des formations, sont ainsi reconnues comme éléments fondamentaux de la politique de la Communauté. Le rôle principal dans le financement et la réalisation des actions de formation professionnelle incombe aux pouvoirs publics dans les Etats membres, et aux partenaires sociaux. Le rôle de la Communauté doit être d'impulser et d'innover.

3.2 Les grandes lignes du programme LEONARDO

Le rôle catalytique de la Communauté s'exprime à travers le Cadre commun d'objectifs établi par LEONARDO. Il représente les objectifs fondamentaux pour la formation professionnelle qui sont structurés autour de la promotion de la qualité et de la capacité d'innovation en formation professionnelle. Ce rôle catalytique est une dimension importante qui nécessitera dans l'avenir, la mise au point d'autres instruments.

Les mesures communautaires définies dans LEONARDO sont le pendant opérationnel des objectifs décrits par le cadre commun. Elles sont destinées à soutenir et à compléter l'action des Etats membres, en apportant une dimension transnationale aux actions de formation profes-

sionnelle. LEONARDO a visé une simplification et une rationalisation fortes des mesures et actions communautaires.

Une continuité est assurée par le fait que les types de mesures des anciens programmes sont prolongés et systématisés : des projets pilotes de coopération, des programmes d'échanges de différents publics en formation, des enquêtes et analyses. Mais, il faut également noter l'accent nouveau mis sur la diffusion et la démultiplication des résultats. On a le sentiment que les produits issus des partenariats transnationaux sont extrêmement intéressants mais qu'ils sont encore insuffisamment exploités dans l'ensemble de la Communauté. Un effort accru en ce sens pourrait donner une réalité plus forte au concept de marché européen de la formation, ou, plutôt, d'espace européen de la formation, puisqu'il ne s'agit pas seulement des opérateurs privés.

Le second point à souligner est la distinction opérée entre les actions, selon leur finalité vers les systèmes ou vers le marché. Cette distinction ne vise pas à établir des cloisonnements étanches entre ce que font les opérateurs privés et ce que font les opérateurs publics, mais à mieux clarifier le degré d'impact et d'effet des actions communautaires sur les systèmes nationaux. Certaines concernent à titre essentiel les opérateurs qui y sont impliqués (réalisation d'un module de formation pour des technologies particulières appliquées par un groupe limité d'entreprises, par exemple), d'autres sont susceptibles d'une utilisation beaucoup plus vaste (mise au point de modules de formation sur les compétences clés en formation initiale et continue). Cette distinction des finalités - et des procédures correspondant à chacune - devrait permettre d'améliorer l'articulation des actions de la Communauté avec les politiques nationales.

L'objectif de la coopération transversale entre domaines, l'idée de "life-long Learning, de formation tout au long de la vie, de continuum" sont fondamentaux pour la portée de LEONARDO. Il est clair que, pour des raisons bien connues, la coopération au niveau des Etats membres entre opérateurs et acteurs de domaines différents est difficile et parfois très réduite. Il est clair aussi que cette coopéra-

Objectifs de la politique de formation professionnelle, dans le cadre du Traité de l'Union européenne:

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

"Le rôle catalytique de la Communauté s'exprime à travers le Cadre commun d'objectifs établi par LEONARDO (...).

Les mesures communautaires définies dans LEONARDO sont le pendant opérationnel des objectifs décrits par le cadre commun."



“Une continuité est assurée par le fait que les types de mesures des anciens programmes sont prolongés et systématisés (...) Mais, il faut également noter l’accent nouveau mis sur la diffusion et la démultiplication des résultats.”

“L’objectif de la coopération transversale entre domaines, l’idée de “life-long Learning, de formation tout au long de la vie, de continuum” sont fondamentaux pour la portée de LEONARDO.”

“ (...) LEONARDO met un accent particulier sur la coordination avec d’autres actions communautaires.”

tion transversale est un atout fondamental pour les relations générales entre la sphère éducative et le monde économique. La Communauté peut jouer un rôle décisif pour faciliter les évolutions. L’idée de partenariats qui est au cœur de l’action communautaire doit se diffuser largement. Les opérateurs de pays, de cultures, de systèmes différents apprennent à travailler et à réaliser ensemble dans les partenariats communautaires. Cette idée doit s’appliquer aussi pour les opérateurs de domaines différents (formation initiale, formation continue) et pour lever les barrières institutionnelles ou organisationnelles qui limitent l’efficacité globale des systèmes et surtout leur capacité d’innover et d’évoluer.

En termes d’impact et d’effet de levier, la synergie des moyens est une préoccupation centrale. De ce point de vue, LEONARDO met un accent particulier sur la coordination avec d’autres actions communautaires. Les actions soutenues dans le cadre de LEONARDO portent essentiellement sur la préparation des actions de formation, la conception de produits et de méthodes innovants, la diffusion et la démultiplication des résultats. Le programme LEONARDO ne devrait viser que de manière marginale, le soutien à la réalisation d’actions de formation en tant que telles, d’où la recherche de complémentarité entre le programme d’action et les financements attribués dans le cadre du Fonds social européen, qui sont principalement centrés sur les coûts liés à la réalisation des actions de formation en aval de la préparation et de la conception.

D’autres points du programmes sont à souligner, sans que l’on puisse véritablement, à ce stade, en tracer la portée. Ainsi,

l’on peut penser que la mise en place de dispositifs d’évaluation, réalisés en partenariat entre la Commission et les Etats membres, est susceptible d’accroître fortement la visibilité et la connaissance des actions communautaires, ainsi que leur impact sur les systèmes nationaux, les fameuses “retombées”. De même, l’élargissement de la Communauté aux pays nordiques qui possèdent une tradition ancienne et, à bien des égards, originale en matière de formation professionnelle est susceptible de créer de nouvelles dynamiques et des coopérations sur de nouveaux thèmes. On peut penser ici à l’expérience qu’ils vont apporter dans l’utilisation des technologies de communication ou à leur approche en terme de formation tout au long de la vie.

Les programmes d’action actuels se terminent fin 1994. Ils ont apporté des résultats significatifs et concrets pour créer les bases de la coopération transnationale. Ces résultats prometteurs ont démontré l’intérêt et l’apport d’actions de coopération plus généralisées et plus systématisées. LEONARDO a pour vocation de permettre de franchir une étape supplémentaire. Ses objectifs sont ambitieux. La rationalisation des actions semble de nature à augmenter son impact et sa lisibilité. Cette orientation est d’autant plus importante, que le rôle de la formation professionnelle doit s’accroître pour redonner une dynamique à la compétitivité européenne et inverser la courbe du chômage. Le soutien à la qualité des systèmes et à la capacité d’innovation qu’apportera l’action de la Communauté doit être un facteur décisif d’impulsion, dans un contexte de tension budgétaire forte au niveau des Etats membres et aussi pour une plus grande cohérence des objectifs et des mesures.



Références

- 1 Décision du Conseil du 2 avril 1963 portant établissement des principes généraux pour la mise en oeuvre d'une politique commune de formation professionnelle, dans : JO n° 63 du 20.04.1963, p. 1338
- 2 Position commune (CE) n° 31/94, arrêtée par le Conseil le 18 juillet 1994, en vue de l'adoption de la décision du Conseil établissant un programme d'action pour la mise en oeuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne, dans : JO n° C244 du 31.08.1994, p. 17
- 3 Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le 21ème siècle. Livre blanc, COM (93) 700 final, 05.12.1993
- 4a Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 13 décembre 1976, concernant des mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de faciliter leur passage de l'éducation à la vie active, dans : JO n° C308 du 30.12.1976, p. 1
- 4b Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 12 juillet 1982, concernant des mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de leur faciliter le passage de l'éducation à la vie active, dans : JO n° C193 du 28.07.1982, p. 1
- 5a Décision du Conseil du 24 juillet 1986, portant adoption du programme de coopération entre l'université et l'entreprise en matière de formation dans le domaine des technologies (COMETT), dans : JO n° L222 du 08.08.1986, p. 17
- 5b Décision du Conseil du 16 décembre 1988, portant adoption de la seconde phase du programme de coopération entre l'université et l'entreprise en matière de formation dans le cadre des technologies (COMETT II) (1990-1994), dans : JO n° L13 du 17.01.1989, p. 28
- 6a Décision du Conseil du 28 février 1984, relative à un programme européen de recherche et de développement dans le domaine des technologies de l'information (Esprit), dans : JO n° L67 du 09.03.1984, p. 54
- 6b Décision du Conseil du 11 avril 1988, relative à un programme européen stratégique de recherche et de développement dans le domaine des technologies de l'information (Esprit), dans : JO n° L118 du 06.05.1988, p. 32
- 7 Décision du Conseil du 18 décembre 1989 établissant un programme d'action visant à promouvoir l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique dans la Communauté européenne (EUROTECNET), dans : JO n° L393 du 30.12.1989, p. 29
- 8a Décision du Conseil du 1er décembre 1987, concernant un programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle, dans : JO n° L346 du 10.12.1987, p. 31
- 8b Décision du Conseil du 22 juillet 1991, modifiant la décision 87/569/CEE concernant un programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle (PETRA), dans : JO n° L214 du 02.08.1991, p. 69
- 9 Décision du Conseil du 29 mai 1990, établissant un programme d'action pour le développement de la formation professionnelle continue dans la Communauté européenne (FORCE), dans : JO n° L156 du 21.06.1990, p. 1
- 10a Décision du Conseil du 15 juin 1987, portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (ERASMUS), dans : JO n° L166 du 25.06.1987, p. 20
- 10b Décision du Conseil du 14 décembre 1989, modifiant la décision 87/327/CEE portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (ERASMUS), dans : JO n° L395 du 30.12.1989, p. 23



Antonis Kastrissianakis

Depuis septembre 1993, Chef de l'unité de la DG V chargée de la coordination politique et de l'information pour le Fonds social européen.



Depuis plus de 35 ans, le Fonds social européen (FSE) investit dans les hommes et les femmes, apportant une contribution importante à la construction d'une Europe sociale dont le postulat est le droit de chaque citoyen à une formation de base de qualité et un emploi durable. (...)

Les changements les plus importants, touchant à la substance et aux procédures du Fonds, ont été opérés en 1988 dans le cadre de la réforme générale de la politique structurelle de la Communauté pour la période 1989-1993, et en 1993 pour la période 1994-1999. 1994 est donc une année pivot, qui marque à la fois la fin de la première période et le lancement d'une nouvelle réforme beaucoup plus ambitieuse encore.

Investir dans les ressources humaines - Politique et priorités du Fonds social européen

Tout le monde reconnaît aujourd'hui que l'investissement dans le capital humain, en particulier dans son éducation et sa formation, est un facteur de croissance économique et de compétitivité de plus en plus important.

Depuis plus de 35 ans, le Fonds social européen (FSE) investit dans les hommes et les femmes, apportant une contribution importante à la construction d'une Europe sociale dont le postulat est le droit de chaque citoyen à une formation de base de qualité et un emploi durable.

En 35 ans, le FSE a aussi subi des changements radicaux. Ses tâches, son champ d'action, ses moyens et ses priorités ont été régulièrement actualisés afin d'optimiser son efficacité comme instrument de mise en oeuvre d'une politique européenne de développement des ressources humaines.

Les changements les plus importants, touchant à la substance et aux procédures du Fonds, ont été opérés en 1988 dans le cadre de la réforme générale de la politique structurelle de la Communauté pour la période 1989-1993, et en 1993 pour la période 1994-1999. 1994 est donc une année pivot, qui marque à la fois la fin de la première période et le lancement d'une nouvelle réforme beaucoup plus ambitieuse encore.

1. Les ressources humaines dans les fonds structurels de l'Union européenne : évaluation globale de la période 1989-1993

Les fonds structurels ont pour objectifs de promouvoir la cohésion économique

et sociale et, en particulier, de réduire les disparités régionales.

Pour pouvoir relever un défi aussi important et ambitieux, il faut un engagement à long terme et la mobilisation de ressources financières substantielles ainsi qu'une stratégie cohérente, dont les ressources humaines doivent faire partie intégrante.

Le soutien de la Communauté européenne à la politique structurelle pour la période 1989-1993 s'articulait autour de cinq objectifs généraux :

- développement et ajustement structurel des régions en retard de développement,
- reconversion des régions en déclin industriel,
- lutte contre le chômage de longue durée,
- insertion professionnelle des jeunes,
- adaptation des structures agricoles et développement des zones rurales.

Le FSE intervient seul pour les objectifs trois et quatre et en conjonction avec les autres fonds structurels pour tous les autres.

Entre 1989 et 1993, la Communauté a consacré environ 78 milliards d'ECU (aux prix de 1994) à cette politique de développement des infrastructures, des investissements productifs et des ressources humaines. Environ les deux tiers étaient destinés au développement et à l'ajustement structurel des régions en retard de développement, où vivent 70 millions de personnes, soit environ un cinquième de la population de l'Union européenne. L'effort total consenti par l'UE pour le développement des ressources humaines représentait quelque 25 milliards d'ECU.

(*) Les opinions exprimées n'engagent que leur auteur et ne reflètent pas nécessairement la position de la Commission de l'Union européenne.



L'impact de la politique conduite au cours de la période 1989-1993 doit être considéré en tenant compte du fait que cette politique coïncidait avec une période de difficultés économiques et sociales croissantes.

Le développement des régions en retard

Les aides de la Communauté représentaient entre 1 et 3,5 % du PIB de ces régions. Dans le cas de la Grèce, de l'Irlande et du Portugal, elles atteignaient environ 10 % du total des investissements.

Pendant cette période, les régions concernées, mais en particulier le Portugal, l'Espagne et l'Irlande, ont dans l'ensemble amélioré leur position relative dans l'Union européenne en termes de PIB par habitant.

Bien que le chômage ait augmenté dans la plupart des régions, l'aide communautaire a permis d'éviter une nouvelle détérioration de la situation en contribuant à la création de quelque 500 000 emplois.

Les concours communautaires pour le développement des ressources humaines, où les déficits caractéristiques de ces régions sont aussi grands que dans les infrastructures et les capitaux productifs, se sont élevés à environ 12,5 milliards d'ECU, ce qui représente 50 % du total des ressources fournies par le FSE.

Un accent particulier a été placé sur l'amélioration des systèmes d'éducation et de formation, donc de la **qualité** de l'offre de formation. En même temps, de gros efforts ont été faits pour élargir l'**accès** à l'éducation et à la formation. Ces efforts ont abouti à un accroissement du nombre de jeunes de 15 à 19 ans dans le dispositif scolaire et de jeunes de 20 à 26 ans dans les structures de formation.

L'assistance technique a été le principal instrument employé pour surmonter les obstacles au développement, dus aux défaillances des mécanismes de programmation, de mise en oeuvre, de suivi et d'évaluation. Dans nombre de cas, elle a servi à moderniser le cadre institutionnel et juridique. La décentralisation, la mobilisation progressive des employeurs et des syndicats et le renforcement du rôle des

autorités locales ont souvent été les fruits de ces changements. Certains mécanismes de prévision des besoins du marché du travail et des besoins de qualification ont également été mis en place, par exemple les observatoires.

La lutte contre le chômage de longue durée et la promotion de l'insertion professionnelle des jeunes

Dans les régions qui ne comptent pas parmi les régions en retard de développement, la majeure partie des aides communautaires a été consacrée à l'assistance aux stratégies nationales d'insertion professionnelle des chômeurs de longue durée et des jeunes. Entre 1989 et 1993, quelque 7,5 millions de personnes ont bénéficié d'actions auxquelles la Communauté européenne a alloué 10,5 milliards d'ECU.

Ces actions consistaient essentiellement à dispenser une formation de base, qui constitue une étape préliminaire vers l'acquisition de qualifications plus poussées et l'emploi, suivie d'une formation de perfectionnement débouchant sur des qualifications reconnues. Pendant longtemps, la Communauté européenne a prêté une attention particulière aux handicapés et aux groupes très désavantagés face à l'emploi. Ainsi, 10 % des concours étaient destinés expressément à la formation des handicapés et 4 % à celle des migrants.

Même si, comparativement aux efforts des Etats membres dans ces domaines, l'apport de la Communauté était assez modeste, il a contribué pour beaucoup au développement d'approches novatrices, en particulier en ce qui concerne l'insertion des groupes défavorisés, par exemple à la promotion d'actions associant une expérience de travail ou une formation pour les chômeurs à une amélioration de l'environnement physique d'un quartier ou d'une zone donnée, au développement de coopératives ou d'autres entreprises ayant pour but premier d'insérer les chômeurs, tout en fournissant des services ou des produits utiles.

Les concours de la Communauté dans ce domaine ont eu un impact significatif sur l'échange transnational d'expériences et

“Le soutien de la Communauté européenne à la politique structurelle pour la période 1989-1993 s'articulait autour de cinq objectifs généraux :
 - ***développement et ajustement structurel des régions en retard de développement,***
 - ***reconversion des régions en déclin industriel,***
 - ***lutte contre le chômage de longue durée,***
 - ***insertion professionnelle des jeunes,***
 - ***adaptation des structures agricoles et développement des zones rurales.”***

“Un accent particulier a été placé sur l'amélioration des systèmes d'éducation et de formation, donc de la qualité de l'offre de formation. En même temps, de gros efforts ont été faits pour élargir l'accès à l'éducation et à la formation.”

“Dans les régions qui ne comptent pas parmi les régions en retard de développement, la majeure partie des aides communautaires a été consacrée à l'assistance aux stratégies nationales d'insertion professionnelle des chômeurs de longue durée et des jeunes.”



“(...) près de 19 millions de personnes n’ont pas d’emploi, plus de 50 millions vivent à la limite du seuil de pauvreté ou au-dessous et environ 5 millions de jeunes n’ont pas de qualifications ou aucune formation de base.”

“Les éléments essentiels de la stratégie exposée dans le Livre blanc sont une réorientation partielle vers la prévention du chômage, au lieu de son traitement, l’abandon du principe du maintien du revenu au profit de mesures plus actives en faveur de l’emploi et un renforcement des initiatives locales fondées sur le partenariat.”

“Dans la période 1994-1999, les ressources allouées par l’Union européenne à la politique structurelle seront fortement accrues et avoisineront 165 milliards d’ECU (aux prix de 1994).”

de méthodes performantes sur des sujets aussi divers que les initiatives d’emploi local, la création de petites et moyennes entreprises, la formation des formateurs, la formation dans les technologies avancées et l’optimisation du potentiel de création d’emplois locaux.

2. De nouveaux défis, de nouvelles priorités : la stratégie du FSE pour la période 1994-1999

Malgré les progrès considérables accomplis grâce aux interventions financières des fonds structurels dans la période écoulée, l’Union européenne est à présent confrontée à un lourd problème économique, posé par des niveaux de chômage intolérables: près de 19 millions de personnes n’ont pas d’emploi, plus de 50 millions vivent à la limite du seuil de pauvreté ou au-dessous et environ 5 millions de jeunes n’ont pas de qualifications ou aucune formation de base.

Ces chiffres ne sont que la pointe de l’iceberg et il se peut qu’un problème tout aussi important soit le **sous-emploi** de beaucoup de citoyens de l’Union, associé à un taux d’activité très bas dans un grand nombre d’Etats membres.

Considérées ensemble, ces statistiques amènent à conclure à la nécessité de mieux gérer et utiliser le bien le plus précieux de l’Union européenne, ses ressources humaines.

Pour redresser la situation et relever ce défi difficile, la Commission a mis au point une stratégie à moyen terme, approuvée par le Conseil au mois de décembre 1993. Cette stratégie est exposée dans le Livre blanc *Croissance, compétitivité, emploi*. Ce Livre blanc trace le plan d’une nouvelle architecture de l’emploi pour l’Europe, qui aura pour piliers deux objectifs fondamentaux : la nécessité d’atteindre une croissance durable et la nécessité d’atteindre une croissance génératrice d’emplois.

Les éléments essentiels de la stratégie exposée dans le Livre blanc sont une réorientation partielle vers la prévention du chômage, au lieu de son traitement,

l’abandon du principe du maintien du revenu au profit de mesures plus actives en faveur de l’emploi et un renforcement des initiatives locales fondées sur le partenariat.

Pour que l’Union européenne survive sur un marché où la concurrence est de plus en plus vive, il est nécessaire de revoir certains principes et d’investir dans l’homme, non seulement en termes de qualifications initiales, mais aussi de renouvellement permanent du capital humain. Les jeunes ne pourront pas accéder au marché du travail, et les actifs ne pourront y rester si l’école ne leur donne pas le bagage de compétences et la motivation nécessaires et si la possibilité ne leur est pas offerte de réinvestir plus tard leur capital humain.

Pour cela, il faudra opérer des changements importants dans les structures d’emploi, d’éducation et de formation de l’Union européenne. Ces restructurations nécessitent non seulement les stratégies nouvelles énoncées dans le Livre blanc, mais encore des ressources financières substantielles.

Ces nouvelles ressources financières seront fournies surtout par les Fonds structurels.

Dans la période 1994-1999, les ressources allouées par l’Union européenne à la politique structurelle seront fortement accrues et avoisineront 165 milliards d’ECU (aux prix de 1994). Vers la fin du siècle, le gros de ces ressources sera consacré aux régions en retard de développement qui, avec l’ex-Allemagne de l’Est pour qui la conversion à l’économie de marché a été source de profonds changements, comptent environ 90 millions d’habitants, soit environ un quart de la population de l’Union européenne. Les ressources elles aussi beaucoup plus importantes du FSE (environ 44 milliards d’ECU pour 1994-1999) seront octroyées de manière à permettre de créer et de sauvegarder un maximum d’emplois.

La réforme de juillet 1993 a considérablement élargi le champ des interventions du FSE, en y faisant entrer le développement des ressources humaines sur une grande échelle et l’amélioration du fonctionnement du marché du travail. Un



nouvel objectif visait à faciliter l'adaptation des travailleurs aux mutations industrielles et à renforcer le caractère préventif de la lutte contre le chômage. Le champ d'application du FSE a également été étendu à l'intégration des personnes exposées au risque de chômage de longue durée et à l'exclusion du marché du travail (voir encadré).

Un nouvel accent a été placé sur la consolidation des services de l'emploi, l'élargissement de la portée des aides directes à l'emploi, l'extension quantitative et qualitative de la formation initiale et, dans les régions les moins bien loties, sur le renforcement des systèmes d'éducation, de formation et de recherche ainsi que des structures scientifiques et technologiques.

Outre cet élargissement, la réforme fait du FSE un instrument beaucoup plus flexible, guidé par une stratégie qui doit lui permettre de mieux répondre aux besoins changeants du marché du travail et aux problèmes de développement spécifiques rencontrés par les Etats membres.

Trois principaux thèmes d'action prioritaires ont été définis sur la base des recommandations des Livres blancs :

1. Améliorer l'accès à l'éducation et à la formation initiale et la qualité de ces dernières, notamment en garantissant progressivement cet accès aux jeunes par le biais de l'initiative "YOUTHSTART" et en dynamisant le potentiel humain de la recherche, de la science et de la technologie.

2. Améliorer la compétitivité et prévenir le chômage en aidant les travailleurs à faire face au changement par une formation continue systématique.

3. Améliorer les perspectives d'emploi des personnes exposées au chômage de longue durée et à l'exclusion en mettant au point un ensemble de mesures conduisant vers l'intégration.

La promotion de l'égalité des chances des hommes et des femmes sur le marché du travail fait partie intégrante des trois thèmes prioritaires.

Il est capital d'insister sur la formation initiale et l'éducation, car elles jouent à

long terme un grand rôle dans la promotion de la compétitivité (priorité 1). Les principales mesures consisteront à apporter un soutien permettant de garantir l'accès à une éducation et une formation débouchant sur une qualification reconnue et une expérience de travail ainsi qu'à conduire des actions visant à minimiser les échecs scolaires et éviter les abandons, et à jeter les bases d'un fonds de main-d'oeuvre capable de s'adapter aux savoir-faire diversifiés, bien qualifiée et mobile.

Il sera particulièrement important de soutenir les réformes des systèmes de formation initiale et d'éducation tenant compte de l'évolution du marché du travail, des nouvelles technologies et du développement économique dans les régions les moins favorisées. Il est prouvé que la qualité du marché du travail entre en grande partie en ligne de compte dans les décisions des investisseurs et un regroupement des structures de recherche et développement peut faciliter la coopération entre spécialistes qui, par leur savoir-faire, contribuent au renforcement du développement économique.

Pour maximiser le potentiel du capital humain, il est nécessaire de trouver des moyens d'aider à mettre en place des systèmes de formation efficaces dans les entreprises (priorité 2). Cette assistance pourrait consister notamment à développer les structures de formation internes, à élaborer des plans de formation, à favoriser la promotion et à mettre en place des mécanismes de prévision des tendances du marché du travail. Il faut également tenir compte des difficultés particulières rencontrées par les PME qui veulent mettre sur pied des actions de formation pour répondre à leurs propres besoins. En raison de leur flexibilité, les techniques de formation à distance et la technologie offrent aux salariés des PME de bonnes possibilités de ce point de vue, à un prix raisonnable. Il importe aussi de mettre au point des instruments destinés à améliorer la qualité et l'utilité de l'offre de formation et l'on pourrait envisager de créer des réseaux décentralisés d'établissements agréés pour dispenser une formation continue aux salariés. Il est particulièrement important de prévoir des mécanismes de suivi et de supervision des actions et de validation des qualifications des formateurs comme des personnes formées.

“Trois principaux thèmes d'action prioritaires ont été définis sur la base des recommandations des Livres blancs :

- Améliorer l'accès à l'éducation et à la formation initiale et la qualité de ces dernières (...)

- Améliorer la compétitivité et prévenir le chômage (...)

- Améliorer les perspectives d'emploi des personnes exposées au chômage de longue durée et à l'exclusion (...)



“Deux nouvelles initiatives communautaires dans le domaine des ressources humaines ont été conçues pour compléter les interventions classiques du FSE. (...)

La première de ces initiatives concerne l'emploi et le développement des ressources humaines. (...)

La seconde initiative, ADAPT, s'inscrit dans les actions visant l'adaptation aux changements dans l'industrie. (...)

“L'expérience acquise permet de penser qu'il est nécessaire d'agir dans trois domaines stratégiques essentiels :

- Résoudre le problème du sous-investissement dans le capital humain (...)

- Consolider les systèmes de gestion (...)

- Etendre les partenariats et le rôle des acteurs locaux (...)”

Alors que le chômage va en augmentant et que l'on se dispute les emplois disponibles, les groupes les plus vulnérables du marché du travail ont besoin d'une aide spéciale visant à améliorer leurs chances (priorité 3). Un ensemble complet de mesures coordonnées ouvrant une “voie” vers la réinsertion de ces groupes dans le monde du travail est nécessaire. Outre les handicapés et les migrants, d'autres groupes, par exemple les anciens délinquants, les toxicomanes, les chômeurs de très longue durée, les personnes d'un certain âge et les jeunes sans qualifications, sont exposés au risque d'une exclusion permanente du marché de l'emploi. Un soutien est nécessaire pour l'orientation et l'information de ces groupes, ainsi que pour leur formation et leur placement et pour d'autres mesures d'accompagnement adaptées à leurs besoins spécifiques.

Deux nouvelles initiatives communautaires dans le domaine des ressources humaines ont été conçues pour compléter les interventions classiques du FSE. Ces initiatives, qui se caractérisent par leur approche transnationale, novatrice et allant du bas vers le haut, contribueront aussi à la réalisation des priorités énoncées plus haut.

La première de ces initiatives concerne l'emploi et le développement des ressources humaines. Elle comporte trois volets distincts : NOW, qui vise à réaliser l'égalité des chances pour les femmes sur le marché du travail, HORIZON, dont l'objectif est de s'attaquer aux causes profondes de la marginalisation et aux obstacles spécifiques à l'entrée sur le marché du travail qui en découlent, et YOUTHSTART, qui doit promouvoir l'accès à l'emploi ou à une éducation ou une formation reconnues pour les jeunes de moins de 20 ans.

La seconde initiative, ADAPT, s'inscrit dans les actions visant l'adaptation aux changements dans l'industrie. Elle a quatre objectifs étroitement liés : aider les travailleurs, en particulier ceux que les changements dans le monde de l'industrie risquent de priver de leur emploi, à s'adapter aux transformations de plus en plus rapides dans l'organisation et la structure de l'emploi ; aider les entreprises à accroître leur compétitivité, avant tout en encourageant l'ajustement des organisa-

tions et les investissements autres que matériels ; prévenir le chômage en améliorant les qualifications des travailleurs et enfin, développer de nouveaux emplois et de nouvelles activités.

Si ces priorités ont été dans une large mesure incorporées aux programmes pour les fonds structurels par les Etats membres pour la période 1994-1999, certains obstacles politiques, institutionnels ou de procédure demeurent, freinant leur mise en oeuvre. L'expérience acquise permet de penser qu'il est nécessaire d'agir dans trois domaines stratégiques essentiels :

a) Résoudre le problème du sous-investissement dans le capital humain

Il faut mettre au point une perspective à long terme qui doit se traduire par des efforts financiers suffisants en faveur des ressources humaines et par un meilleur équilibre entre la contribution aux coûts de fonctionnement de la formation et les efforts d'amélioration de la qualité des systèmes de formation, d'éducation et d'emploi.

b) Consolider les systèmes de gestion

Des systèmes de planification et de programmation défaillants restreignent l'efficacité des interventions des fonds structurels. Il est en particulier nécessaire d'améliorer la coordination entre ministères et entre les autorités nationales ou régionales et d'autres acteurs concernés. L'affectation des aides pourrait être rendue plus transparente et des efforts pourraient être faits pour veiller à ce que les décisions de financement d'infrastructures et les projets d'investissements productifs tiennent systématiquement compte de leurs incidences sur l'emploi et les savoir-faire.

Il est aussi nécessaire d'améliorer le suivi, l'évaluation et le contrôle afin d'améliorer la qualité des actions cofinancées. Des informations plus parlantes et des indicateurs chiffrés offrent des références plus fiables permettant de mesurer les progrès.

c) Etendre les partenariats et le rôle des acteurs locaux

Outre ces efforts d'intensification de la coopération entre ministères et adminis-



trations, il y a également lieu de s'em-
ployer à développer les partenariats avec
des ONG, des organisations sociales, les
pouvoirs locaux, les partenaires sociaux
et économiques et le secteur privé et pu-
blic, qui peuvent être un enrichissement
par leur apport de connaissances et de
compétences nouvelles. L'expérience a
montré l'importance croissante de la di-
mension locale et de la décentralisation.
La mise au point de mécanismes d'exé-
cution facilitant une approche partant de
la base est particulièrement importante
pour combattre l'exclusion, encourager
l'adaptation aux changements dans l'in-
dustrie et exploiter les nouvelles sources

d'emploi à travers les initiatives locales,
dont l'expérience se situe en grande par-
tie à l'extérieur du domaine public.

Pour optimiser les résultats des interven-
tions du FSE, une plus grande flexibilité
et une évaluation plus approfondie sont
nécessaires. Pour pouvoir produire des
effets dans une période de transforma-
tions profondes dans l'industrie et de
restructuration, la programmation doit être
dynamique. Il faut tirer les enseignements
de l'évaluation en cours et interrompre
les actions les moins efficaces pour se
concentrer sur les besoins les plus impor-
tants et les actions les plus prometteuses.

***“Pour optimiser les
résultats des interventions
du FSE, une plus grande
flexibilité et une évalua-
tion plus approfondie sont
nécessaires.”***

Les fonds structurels de l'Union européenne

I. Objectifs pour la période 1994-1999

- Objectif 1: Promouvoir le développement et l'ajustement structurel des régions les moins développées
- Objectif 2: Promouvoir la reconversion des régions ou parties de régions fortement touchées par le déclin industriel
- Objectif 3: Combattre le chômage de longue durée et faciliter l'insertion professionnelle des jeunes et des personnes risquant d'être exclues du marché du travail
- Objectif 4: Faciliter l'adaptation des travailleurs aux changements dans l'industrie et les systèmes de production
- Objectif 5a: Accélérer l'adaptation des structures agricoles
- Objectif 5b: Développer les zones rurales

II. Principes de base de l'action

- Concentration ... sur les questions prioritaires et des groupes cibles spécifiques suivant une approche régionale
- Partenariat ... avec les autorités nationales et régionales et les organismes chargés de la préparation et de l'exécution des programmes
- Additionnalité ... par le cofinancement de programmes et projets nationaux et régionaux
- Vérification ... par le suivi et l'évaluation des résultats

III. Ressources disponibles

Budget total des fonds structurels pour 1994-1999 : 141 471 millions d'ECU dont 96 346 millions d'ECU pour l'objectif n° 1. En 1999, 70 % des ressources de tous les fonds structurels seront consacrés à l'objectif n° 1.



Ricardo Petrella

a dirigé pendant 16 ans jusqu'en novembre 1994 le programme FAST (Forecasting and Assessment in Science and Technology) à la Commission des Communautés européennes. Depuis, il y dirige la nouvelle division "Recherche Sociale".



Face aux défis que posent "la scission actuelle entre croissance économique et emploi" et une mondialisation de la production allant de pair avec la "libéralisation, la dérégulation et la privatisation de l'économie", pour la conception des futures politiques de formation, l'auteur affirme le besoin de "dénoncer les pièges" de plusieurs positions actuellement dominantes, concernant la centralité de la ressource humaine et la nécessaire élévation de son niveau de qualification, l'inélasticité des usages et de la gestion qui en sont faits au nom de la compétitivité et de "l'économie de la connaissance, de l'information et de la communication", toutes choses risquant de conduire à "l'un des plus grands gaspillages jamais organisés, à l'échelle mondiale, de la créativité et des connaissances existantes."

" (...) le travail humain a subi un nouveau processus de dépersonnalisation et de désocialisation : il est devenu une ressource de l'entreprise, la "ressource humaine"."

Les pièges de l'économie de marché pour la formation au futur: au delà de l'annonce, la nécessité de la dénonciation

Réfléchir à une politique de la formation pour les années à venir dans le contexte, d'une part, d'une scission structurelle entre croissance économique et emploi (à savoir, on produit davantage de richesse nécessitant toujours moins de travail humain) et, d'autre part, d'une mondialisation croissante de la production à l'enseigne de la libéralisation, de la dérégulation et de la privatisation de l'économie, est un exercice particulièrement exigeant. On est obligé, dans ces conditions, de dépasser l'acte, plutôt sécurisant de l'analyse des données et de l'annonce des évolutions probables et des problèmes possibles, pour s'engager dans l'acte, moins gratifiant, de la dénonciation des situations et des problèmes existants dûs aux choix opérés par les groupes sociaux au pouvoir dans le cadre des institutions et des règles du jeu prédominantes.

La dénonciation sera de double nature. Elle sera spécifique, car elle concerne les quatre pièges dans lesquels l'économie de marché de plus en plus libéralisée, dérégulée, privatisée et compétitive a enfermé la politique de la formation, et non seulement cette politique. Mais, elle débouche finalement sur une dénonciation plus générale car cette même économie de marché conduit à un gaspillage considérable de connaissances, savoirs, compétences et créativité actuellement produits à travers le monde et elle appelle à y résister.

1. La ressource prend le pas sur l'homme

Depuis vingt ans à peu près, sous l'influence des écoles de management et de

l'impératif de la productivité totale, le travail humain a subi un nouveau processus de dépersonnalisation et de désocialisation : il est devenu une ressource de l'entreprise, la "ressource humaine".

Promue et répandue comme un progrès (n'affirme-t-on pas de toute part que la "ressource humaine" est la principale ressource dont disposent l'entreprise, le pays?), la transformation du travail humain, de "facteur de production" à une "ressource", a eu deux effets "politiques" et sociaux principaux. En premier lieu, le travail humain individuel (travailleur) et organisé (groupe de travailleurs, classe de travailleurs) n'est plus, dans le cadre de l'entreprise comme dans le cadre de la société en général, un interlocuteur actif de dialogue, de négociation, de conflit et d'accord vis-à-vis du capital (autre "facteur de production") individuel (le capitaliste) et organisé (groupe de capitalistes, classe de capitalistes).

Le concept et la pratique de "relations industrielles", en revanche, ont exprimé jusqu'à la fin des années 60 l'existence du travail humain en tant qu'interlocuteur actif. Désormais, en tant que "ressource", **le travail humain a cessé d'être un sujet social** et il est organisé par l'entreprise-capital et la société-économie : l'une et l'autre visent à tirer de la ressource humaine disponible, la contribution la plus élevée possible, au moindre coût relatif, à la productivité et, partout, à la compétitivité de l'entreprise et du pays.

Deuxième effet : dépossédé de toute signification en tant que sujet social, le travail humain-ressource est devenu un objet libre au service de la productivité, placé en dehors de toute contextualisation politique, sociale et culturelle. Dans le



cadre de l'économie de marché actuelle, la ressource humaine est une ressource disponible partout, les seules limites à son accès et aux formes les plus libres de son exploitation étant de nature monétaire (les coûts).

Le premier piège est très efficace. Comme pour les ressources naturelles et les matières premières ou la toute nouvelle ressource qu'est devenue l'information, le travail humain-ressource n'a pas de voix sociale, n'a plus de représentation sociale. Elle n'a pas, en tant que telle, les droits civiques, politiques, sociaux, culturels; elle a principalement une contribution décisive à apporter au bon fonctionnement, au développement et au rendement le plus élevé de l'entreprise. Elle est un moyen dont la valeur d'usage et d'échange monétarisée est déterminée par le bilan de l'entreprise. Placée - sur le plan du discours très souvent - au centre de la bataille pour la productivité et la qualité totales, la ressource humaine est organisée, gérée, valorisée, déclassée, recyclée, abandonnée surtout, par l'entreprise.

Devenu "ressource", l'homme au travail n'a plus comme terme de référence alternatif l'homme du capital. Son terme de référence alternatif est désormais la machine, notamment la "machine dite intelligente", l'outil "intelligent", le robot. C'est par rapport à l'outil que se joue sa permanence et/ou sa substitution; cela non seulement avec l'accord des pouvoirs publics (dont le rôle que leur dicte l'économie de marché dérégulée, privatisée, libéralisée et compétitive et celui de former et mettre à la disposition de l'entreprise la meilleure "ressource humaine" possible), mais aussi et de manière croissante, avec le consentement des organisations syndicales, ces dernières ayant fait leur impératif de la productivité pour la compétitivité.

2. Plus on est qualifié, mieux c'est

Il va de soi, dès lors, dans la conception prédominante, que plus une entreprise dispose d'une ressource humaine qualifiée, grâce à l'action de formation et d'éducation de l'Etat, et qu'elle est apte à utiliser le plus rapidement possible sans trop de coûts supplémentaires, grâce aux

facilitations fiscales et aux aides monétaires de l'Etat, plus - affirme-t-on - l'entreprise sera productive et gagnera en capacités compétitives, et plus les personnes concernées auront la chance de trouver un emploi et de le conserver.

Comme tout un chacun, nous avons été convaincus de la justesse et de la pertinence d'une telle affirmation. Celle-ci est partiellement confirmée par les statistiques du chômage montrant que celui-ci touche davantage la ressource humaine peu ou pas du tout qualifiée et que la probabilité de trouver (voire de retrouver) un travail rémunéré reste plus élevée chez les personnes ayant un niveau de qualification plus élevé.

La réalité offre d'autres situations aussi.

Si les plus qualifiés ont plus de chance de trouver un emploi **par rapport** aux moins qualifiés, le phénomène du chômage touche aussi de plus en plus un nombre grandissant de personnes qualifiées et à haute qualification.

Deuxièmement, plus une entreprise a besoin de personnel qualifié pour être compétitive, plus elle est amenée à réduire la quantité de personnel non seulement non qualifié (créant ainsi un conflit entre personnel qualifié et personnel non qualifié), mais aussi qualifié, par le remplacement, par exemple, de plusieurs personnes qualifiées "âgées", c'est-à-dire au dessus de 50 ans, avec une ou deux personnes jeunes nouvellement qualifiées (comme c'est le cas récent de la mise à la pré-retraite des milliers d'ingénieurs et cadres d'IBM âgés de plus de 51 ans, créant ainsi un conflit d'intérêt entre groupes d'âge).

En outre, plus l'entreprise réduit les formes d'emploi basées sur des contrats de longue durée et à temps indéterminé en multipliant les formes d'emploi à court terme, à temps variable, à temps partagé, sans garantie pour le lendemain, plus elle favorise la concurrence entre les employés et les ouvriers qualifiés eux-mêmes, chacun visant à s'assurer l'emploi pour lui-même. Ainsi, constate-t-on une tendance à la dissociation croissante, dans les pays développés de la Triade notamment, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, entre ce qu'on appelle "l'emploi permanent", le

" (...) en tant que "ressource", le travail humain a cessé d'être un sujet social et il est organisé par l'entreprise-capital et la société-économie (...)"

"Placée - sur le plan du discours très souvent - au centre de la bataille pour la productivité et la qualité totales, la ressource humaine est organisée, gérée, valorisée, déclassée, recyclée, abandonnée surtout, par l'entreprise."

"C'est par rapport à l'outil que se joue (la) permanence et/ou (la) substitution (de l'homme au travail) (...) avec le consentement des organisations syndicales, ces dernières ayant fait leur impératif de la productivité pour la compétitivité."

" (...) les statistiques du chômage montrent que celui-ci touche davantage la ressource humaine peu ou pas du tout qualifiée (...)"

La réalité offre d'autres situations aussi.

(...) le phénomène du chômage touche aussi de plus en plus un nombre grandissant de personnes qualifiées et à haute qualification."



” (...) l’accent mis sur la qualification en tant que ticket assurant l’entrée la plus probable dans le ‘marché’ du travail se retourne sur la ‘ressource humaine’, enfermant dans le piège de la précarité, de l’insécurité et de l’exclusion ceux qui sont peu ou pas du tout qualifiés, et dans le piège de l’asservissement doré aux besoins de l’entreprise, ceux qui sont qualifiés et hautement qualifiés.”

“permanent work force”, se situant autour de 20% de l’emploi total d’une entreprise, et le reste, composé d’emploi aux mille statuts dont la caractéristique principale est d’être un magma de ressource humaine au régime hautement instable, précaire et vulnérable à tous points de vue.

Une nouvelle stratification sociale est en train de naître entre, d’une part, un **segment** du groupe de personnes qualifiées et hautement qualifiées, auxquelles échoit l’accès à un emploi bien rémunéré, stable et garanti (la nouvelle “noblesse” des savoirs, des connaissances, des compétences **excellents**) et, d’autre part, tout le reste, composé surtout de personnes pas ou peu qualifiées auxquelles ne revient que, partiellement, un accès au travail incertain, mal payé et socialement dégradé.

Autrement dit, l’accent mis sur la qualification en tant que ticket assurant l’entrée la plus probable dans le “marché” du travail se retourne sur la “ressource humaine”, enfermant dans le piège de la précarité, de l’insécurité et de l’exclusion ceux qui sont peu ou pas du tout qualifiés, et dans le piège de l’asservissement doré aux besoins de l’entreprise, ceux qui sont qualifiés et hautement qualifiés.

3. L’économie se mondialise, on ne peut pas échapper à la contrainte de la compétitivité mondiale. “Aux qualifications, travailleurs du monde!”

On nous le dit, on nous le répète partout, à tout moment : l’économie se mondialise. La mondialisation des marchés, des capitaux et des services financiers, tout particulièrement, a été très rapide et importante ces vingt dernières années, suite à la libéralisation des mouvements des capitaux décrétée aux Etats-Unis en 1974. Depuis, la mondialisation des capitaux et des finances a accentué et amplifié les processus de mondialisation de la production des biens et des services, du commerce, des firmes, des stratégies des firmes, des marchés des

biens instrumentaux et de consommation. Le tout grâce, entre autres, à la mondialisation des nouvelles technologies d’information, de communication et de transport dont les effets ne commencent qu’à se manifester, et seront encore plus importants lorsque seront mis en place les fameuses superautoroutes mondiales de l’information et de la communication.

Cette mondialisation nouvelle de l’économie a donné un coup d’accélérateur considérable au caractère concurrentiel des marchés devenus des marchés ouverts mondiaux où personne ne sait plus se protéger derrière les “barrières nationales”. Dès lors, la mondialisation de l’économie met chaque entreprise, chaque ville, chaque région, chaque pays en libre confrontation avec les autres entreprises, villes, régions et pays, sur des arènes où les plus forts, les plus compétitifs, les plus aguerris, ceux et celles qui ont su se préparer à temps pour les nouvelles “bagarres” qu’impose la mondialisation des marchés, sortiront gagnants ou, tout au moins, survivront. Ainsi, la compétitivité de tous contre tous, tous azimuts, est-elle considérée comme étant devenue la contrainte majeure pour tout agent économique, privé et public.

Pour être compétitive dans une économie libéralisée, dérégulée et privatisée en voie de mondialisation, toute entreprise est obligée, dit-on, de poursuivre une stratégie de réduction des coûts de production et d’augmentation de la qualité et de la variété des produits et services, en étant présente à travers le monde directement ou par voie de contrats d’alliance et de coopération, dans tous les marchés les plus solvables et rentables d’où dépend sa capacité de rémunération de ses actionnaires et, partout, sa survie et sa croissance future.

Pour atteindre un tel objectif, l’un des moyens les plus efficace dont dispose l’entreprise est une utilisation “agressive” et intelligente de la ressource humaine, notamment en ce qui concerne les segments extrêmes de cette ressource, à savoir les plus qualifiés et les peu qualifiés, les mieux rémunérés et les moins chers, les plus âgés et les plus jeunes.

Dans la logique de la bataille mondiale de la compétitivité, la politique de for-



mation et de recrutement de la ressource humaine est orientée prioritairement vers

□ d'une part, la formation et l'utilisation d'un personnel le plus qualifié possible au prix le plus convenable (ce qui se traduit de plus en plus par des stratégies de localisation de la production de certaines activités de l'entreprise à travers le monde en fonction de la disponibilité plus rentable de la ressource humaine qualifiée. Exemple: la localisation de la gestion de la comptabilité de Swissair à Calcutta).

□ d'autre part, le délaissement d'actions de formation en faveur des moins ou mal qualifiés, par l'utilisation de la ressource humaine à basse qualification existant dans les pays les plus pauvres à très bon marché, souvent au prix les plus bas (ce qui se traduit, depuis longtemps désormais, par des stratégies de localisation dans les pays où la ressource humaine coûte 30 à 50 fois moins cher que dans les plus développés du monde).

Dans une économie qu'elle souhaite partout plus libéralisée, dérégulée et privatisée qu'elle ne l'est actuellement, l'entreprise peut jouer ainsi sur tous les tableaux en fonction de ses besoins. Dès lors, son objectif n'est pas celui de créer de l'emploi ou de donner une formation la plus élevée et pertinente au plus grand nombre de personnel de par le monde. Comme les entreprises l'affirment clairement et ouvertement, tel n'est pas leur objectif. Leur objectif est de produire du profit et, pour cela, d'être compétitives. C'est pour être compétitives qu'elles "exploitent" la ressource humaine là où elles considèrent que c'est mieux, plus profitable, pour elles.

Ayant décidé que leur rôle principal est celui de créer l'environnement "local" le plus favorable à la compétitivité de leurs entreprises "nationales", les pouvoirs publics nationaux poursuivent, dès lors, de leur côté, une politique destinée à mettre à la disposition des entreprises "locales nationales," la ressource humaine la plus adaptée et adaptable aux exigences de l'entreprise compétitive libéralisée, dérégulée, privatisée mondiale.

Deux mots sont devenus les maîtres mots : l'excellence, l'adaptation. On sait où a mené le culte systématique de l'excel-

lence. Le "miroir aux alouettes" reste trompeur. Le principe de l'adaptation transformé en impératif n'est pas moins trompeur.

La ressource humaine n'a qu'à s'adapter aux exigences de l'entreprise, aux contraintes du marché et au progrès de la technologie.

La soumission de l'homme et du travail humain aux impératifs de la technologie dans le cadre de la contrainte de la compétitivité mondiale n'a jamais été aussi grande qu'à l'heure actuelle. Rarement entend-on parler de la part d'un entrepreneur, d'un scientifique, d'un bureaucrate, d'un technocrate, d'un politicien, de la nécessité d'adapter la technologie aux exigences du travail humain et les règles de la concurrence aux besoins de l'homme, surtout des villes, des régions et des pays les moins développés. On affirme rarement la nécessité pour l'entreprise d'adapter sa politique d'investissement et son organisation aux exigences de la formation d'un personnel informé, participant actif à la gestion de l'entreprise et au développement d'une entreprise-citoyenne. La demande prédominante reste celle d'adapter l'homme à la technologie et au marché. Le mot "adaptation" est à la base des principes inspirateurs de tout programme et politique de formation professionnelle dans tous les pays du monde.

Le piège de la mondialisation compétitive a trouvé dans la logique de l'adaptation aux nouvelles technologies sa "rationalité" économique et sa "légitimation" sociale.

4. La connaissance est devenue la ressource fondamentale de la nouvelle économie mondialisée fondée sur l'information et la communication

"The knowledge economy", "the information economy" de même que "the knowledge society", "the information society", sont les nouveaux "catchwords" utilisés pour souligner le passage actuel de nos économies et sociétés "industrielles" développées, fondées sur les ressources matérielles et les capitaux physiques

"Dans la logique de la bataille mondiale de la compétitivité, la politique de formation et de recrutement de la ressource humaine est orientée prioritairement vers

□ d'une part, la formation et l'utilisation d'un personnel le plus qualifié possible au prix le plus convenable (...)

□ d'autre part, le délaissement d'actions de formation en faveur des moins ou mal qualifiés (...)"

"Ayant décidé que leur rôle principal est celui de créer l'environnement 'local' le plus favorable à la compétitivité de leurs entreprises 'nationales', les pouvoirs publics nationaux poursuivent, dès lors, de leur côté, une politique destinée à mettre à la disposition des entreprises 'locales nationales', la ressource humaine la plus adaptée et adaptable aux exigences de l'entreprise compétitive libéralisée, dérégulée, privatisée mondiale."

"Le mot 'adaptation' est à la base des principes inspirateurs de tout programme et politique de formation professionnelle dans tous les pays du monde."



" (...) considérer que la connaissance est la ressource fondamentale de la nouvelle économie et que, dès lors, la ressource humaine, en tant que lieu de production, transmission et diffusion de la connaissance, se trouve au coeur de la nouvelle économie mondialisée est un pas facile et, à certains égards, justifié à faire."

" (...) à la lecture des documents officiels gouvernementaux et des politiques proclamées par les autres acteurs concernés (...) la politique de formation (...) doit viser principalement à augmenter, multiplier et diversifier les connaissances représentées par la ressource humaine du pays afin de permettre aux entreprises de devenir ou de rester compétitives."

"C'est une véritable litanie à laquelle nous assistons! Le saint pour lequel on égrène cette litanie est l'entreprise (...)"

(équipements, infrastructures) vers des économies et sociétés "autres", fondées sur les ressources immatérielles (la connaissance) et les capitaux immatériels (logiciels, services d'information et de communication).

Dans ce contexte, considérer que la connaissance est la ressource fondamentale de la nouvelle économie et que, dès lors, la ressource humaine, en tant que lieu de production, transmission et diffusion de la connaissance, se trouve au coeur de la nouvelle économie mondialisée est un pas facile et, à certains égards, justifié à faire.

Ainsi, la politique de la R&D (recherche et développement) et, plus généralement, de la science et de la technologie, devient l'une des politiques-clé de la nouvelle économie et société de la connaissance. Partout, elle est mise au service de l'entreprise, considérée comme l'acteur principal de l'organisation, gestion, valorisation et diffusion de la ressource immatérielle par autonomie qu'est la ressource humaine.

Améliorer les bases scientifiques de l'entreprise et élargir ses champs de connaissances afin d'en renforcer la compétitivité sur les marchés mondiaux, tel est l'objectif principal affiché par la politique scientifique et technologique aux Etats-Unis comme aux Pays-Bas, en Allemagne Fédérale comme au Japon, en Belgique comme au Canada, en Espagne comme en Corée du Sud, en Italie comme en Malaisie, au Royaume-Uni (bien entendu!) comme dans la nouvelle Chine à économie de marché socialiste, au Québec comme en Argentine.

Il en va de même, à la lecture des documents officiels gouvernementaux et des politiques proclamées par les autres acteurs concernés (universités, entreprises, associations patronales, syndicats de travailleurs, sociétés de gestion et de management), en ce qui concerne la politique de formation: celle-ci doit viser principalement à augmenter, multiplier et diversifier les connaissances représentées par la ressource humaine du pays afin de permettre aux entreprises de devenir ou de rester compétitives.

C'est une véritable litanie à laquelle nous assistons! Le saint pour lequel on égrène

cette litanie est l'entreprise : une entreprise qui se proclame et se veut de plus en plus **une entreprise virtuelle**, en raison de sa double dé-matérialisation due, d'une part, à la connaissance comme facteur de production principale et, d'autre part, à l'information et la communication comme vecteur de valorisation de la connaissance.

L'entreprise virtuelle est une réalité qui déborde les phénomènes du télé-travail sous ses multiples formes. "L'entreprise virtuelle" se veut la forme d'organisation la plus appropriée à l'économie de la connaissance naissante en cette fin de siècle et qui dominerait l'économie du XXI^e siècle, car elle se considère capable de maîtriser l'acquisition et les échanges de connaissances grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication.

De toute part on dit et on répète que l'enjeu principal sera celui de maîtriser et commercialiser l'intelligence; que le pouvoir restera chez celui et ceux qui auront les "monopoles de la connaissance". D'où, explique-t-on, l'importance acquise par la "chasse aux savoirs", la "chasse aux compétences", la "lutte pour les savoirs", et les politiques de formation et d'éducation correspondantes. D'où les stratégies des villes visant à maintenir sur place, grâce aux universités et aux écoles de formation, les "têtes brillantes de la connaissance" capables d'attirer dans leur ville les nouvelles entreprises. D'où, à cette fin, les politiques mises sur le développement des "technopoles", des "cités des connaissances", des "pôles d'excellence" dans le cadre desquels prennent place des politiques de formation professionnelle de plus en plus sélectives et orientées vers des créneaux "élitistes", ayant peu de liens directs avec le milieu environnant.

L'économie de la connaissance et les nouvelles technologies d'information et de communication transforment, affirme-t-on, la nature du travail humain et "glorifient" le rôle de la ressource humaine en réseau, dé-territorialisée sans pourtant être géographiquement mobile. Avec le développement des industries du savoir dans le cadre d'une économie sans frontières dominée par les entreprises virtuelles, nous tous nous devenons des "terminaux humains". La ressource humaine voyage-



rait virtuellement sur les superautoroutes de l'information et de la communication, selon les dispositions prises par les nouveaux "monopoles de la connaissance" et au service de leur perpétuation.

Dans ce contexte, la ressource humaine

❑ perd tout lien avec les lieux traditionnels de la production de la richesse; elle devient nomade sans quitter ses lieux;

❑ n'a plus de lien direct avec une communauté sociale territoriale particulière représentant l'espace de définition et d'opérationnalisation de la redistribution de la richesse, sans pour autant acquérir des liens directs avec la communauté sociale mondiale;

❑ devient le "groupware" nomade (en importance relative croissante par rapport à l'"hardware" et au "software");

❑ se transforme en "objet" à pilotage informatisé, se baladant virtuellement entre des centres de profit capitalisés à l'échelle mondiale, fondés sur des réseaux de co-production, cela en fonction des nouveaux critères sur la base desquels est mesurée la productivité de l'entreprise-réseau.

Le piège de la réduction de la ressource humaine à un instrument au service prioritaire de la rentabilité des entreprises (qui se veulent de plus en plus "virtuelles") et de leur capacité de rémunérer leurs actionnaires (eux aussi de plus en plus "virtuels"), n'a d'égal, en termes d'implications et conséquences économiques, sociales et politiques, que le piège représenté par la nouvelle forme "noble" de la mondialisation de cette même ressource humaine dans le cadre de l'économie et de la société de la connaissance. Et plus la mondialisation prend des formes "nobles", plus ce dernier piège est pervers.

En effet, si la transition vers l'économie et la société de la connaissance reste régie par les impératifs de la libéralisation, de la dérégulation, de la privatisation et de la mondialisation compétitive et si ces mêmes impératifs régissent le développement et l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication, il est certain que la formation au futur sera l'occasion pour l'émergence et la

consolidation d'un apartheid social mondial basé sur la connaissance et les inégalités entre les "ressources humaines". Car les ressources humaines qui ne seront plus pertinentes par rapport aux besoins des entreprises virtuelles, des "pôles d'excellence", des "villes technologiques", des "réseaux de l'intelligence", des superautoroutes de l'information et de la communication, des "hôpitaux intelligents", seront considérées obsolètes, sans valeur et seront mises de côté, abandonnées. Elles ne seront plus les sujets de nouveaux apprentissages, ni l'objet de nouveaux recyclages ou rattrapages. Cela vaudra pour la ressource humaine individuelle comme pour les ressources humaines collectives d'un village, d'un quartier, d'une ville, d'une région, d'un pays, voire d'un continent (le cas de l'Afrique vient à propos).

La séparation sociale entre les ressources humaines "nobles" (organisées dans les guildes professionnelles planétaires de type corporatiste) et les ressources humaines "de la populace", nouveaux esclaves employés dans les nouveaux chantiers mondiaux des nouveaux "empires de l'intelligence" construits par les nouveaux "monopoles des connaissances" (alliés et en guerre entre eux au sein d'un réseau "hanséatique" mondial) ne fera que s'accroître.

Nécessité de résister à un gaspillage généralisé

Voilà sans trop calquer sur les couleurs sombres, le tableau de marche du monde de la formation au futur vers lequel l'économie de marché jusqu'ici décrétée, qui prétend vouloir gouverner le fonctionnement présent et à venir de l'économie et de la société mondiales, est en train de mener l'ensemble de nos pays.

C'est une situation caractérisée par l'un des plus grands gaspillages jamais organisés à l'échelle mondiale, de la créativité et des connaissances existantes.

Toute compétence, toute connaissance, toute intelligence est valorisée et hiérarchisée, par les pouvoirs prédominants dans les pays qui ont un pouvoir d'influence et de contrôle sur l'avenir du

" (...) si la transition vers l'économie et la société de la connaissance reste régie par les impératifs de la libéralisation, de la dérégulation, de la privatisation et de la mondialisation compétitive et si ces mêmes impératifs régissent le développement et l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication, il est certain que la formation au futur sera l'occasion pour l'émergence et la consolidation d'un apartheid social mondial basé sur la connaissance et les inégalités entre les 'ressources humaines'."



“Si le gaspillage n’est pas encore aussi total, généralisé et profond qu’il pourrait l’être c’est parce que, soit l’économie de marché n’a pas eu la possibilité d’installer et d’étendre son pouvoir d’influence dans tous les pays et tous les domaines, soit parce que, partout, dans nos sociétés développées comme ailleurs, des poches de résistance à cette économie de marché se sont développées et perdurent.”

“Au lieu d’exclure, la formation doit viser à multiplier les formes de co-existence et de co-développement. Il importe que des forces nombreuses se mobilisent dans ce sens.”

monde, principalement en fonction de leur contribution apparente et réelle, présente et future à la productivité et à la compétitivité des entreprises opérant dans les marchés solvables des pays les plus développés.

Si le gaspillage n’est pas encore aussi total, généralisé et profond qu’il pourrait l’être c’est parce que, soit l’économie de marché n’a pas eu la possibilité d’installer et d’étendre son pouvoir d’influence dans tous les pays et tous les domaines, soit parce que, partout, dans nos sociétés développées comme ailleurs, des poches de résistance à cette économie de marché se sont développées et perdurent. Cela grâce à des politiciens, des universitaires, des entrepreneurs, des syndicalistes, des autorités locales, des fondations, des mouvements associatifs qui pensent et croient que la connaissance de l’homme et son intelligence ne doivent pas être définies, évaluées, valorisées, finalisées, diffusées et recyclées de manière prioritaire pour l’économie réduite à la production de richesse pour la minorité des possesseurs et des utilisateurs du capital monétarisé. Ils pensent et croient que la mise en valeur des connaissances de

l’homme et de sa capacité créative doit être intimement associée à une économie qui se veut et est mise au service des besoins matériels et des aspirations immatérielles de base de l’ensemble de la population du monde, précisément à une époque où nos générations sont les premières générations planétaires de l’histoire de l’humanité.

En ce sens, la politique de la formation, en tant que production et diffusion des “biens communs” que sont les connaissances et les savoirs, fait partie intégrante et décisive du mouvement en faveur d’un développement mondial efficace sur le plan économique, juste sur le plan social et démocratique sur le plan politique.

Loin d’être réduite à une arme pour la conquête des marchés et pour l’élimination des concurrents, la formation doit être un moyen efficace au service de l’augmentation de la richesse publique commune mondiale.

Au lieu d’exclure, la formation doit viser à multiplier les formes de co-existence et de co-développement. Il importe que des forces nombreuses se mobilisent dans ce sens.



Evaluer les résultats du FSE: une tâche complexe. Quelques problèmes spécifiques de l'action d'évaluation.

Au cours de l'année 1990-1991, l'Unité d'évaluation du Fonds social européen nous avait confié la coordination d'un groupe de travail composé d'experts européens provenant d'institutions et de pays qui ont une longue tradition en matière d'évaluation (CEREQ-France, IAB-Allemagne, ISFOL-Italie et Université de Warwick (IER)-Royaume-Uni). Il s'agissait d'élaborer une proposition de méthodologie d'évaluation ex-post des programmes cofinancés par le FSE (Planas et Garcia 1991). Par la suite, nous avons suivi de manière informelle des activités d'évaluation menées dans certains pays et procédé nous-mêmes à différents travaux d'évaluation des actions du FSE en Espagne. Les réflexions contenues dans cet article s'appuient à la fois sur notre travail de coordination et de synthèse de l'approche européenne en la matière et sur notre expérience directe, à plusieurs niveaux, de la pratique d'évaluation des actions du FSE et d'autres programmes communautaires.

La méthodologie proposée à l'Unité d'évaluation du FSE contient les grandes lignes suivantes (Planas et Garcia 1991):

L'**objectif principal** de l'activité d'évaluation entreprise avec la réforme des fonds structurels était sans aucun doute d'améliorer l'efficacité des mesures communautaires structurelles, et dans ce contexte, on a considéré comme essentiel de renforcer et de diffuser l'**évaluation** dans les Etats membres, qui doit donc s'inscrire dans le cadre d'un "partenariat" et d'une coopération.

Il découle de cet objectif principal que l'évaluation devrait nous permettre d'aborder quatre aspects:

- Evaluer l'efficacité des actions par rapport aux objectifs de départ (résultats).
- Déterminer l'efficacité par rapport aux finalités de l'action (processus de formation, d'insertion, de retour à l'emploi, etc.).
- Déterminer l'impact des actions, c'est-à-dire leurs effets sur le public visé et sur le territoire où elles sont mises en oeuvre (effets positifs et négatifs, effets prévus et imprévus).
- Mesurer l'efficacité des actions.

Ainsi, l'évaluation est basée sur trois axes: tout d'abord, l'analyse de l'efficacité des actions entreprises et leur réussite, réussite relative ou échec par rapport aux objectifs politiques fixés comme point de départ. En deuxième lieu, l'analyse de l'efficacité ou de l'optimisation et rationalisation des ressources destinées aux actions et programmes en vue d'atteindre les objectifs fixés. En troisième lieu, l'analyse des résultats par rapport au principe "d'équité", c'est-à-dire les effets des programmes de formation en tant qu'instruments d'égalisation des chances, de compensation et de discrimination positive pour faire face à des inégalités sur le marché du travail.

L'analyse menée au sein du groupe de travail nous a conduits à identifier les fonctions suivantes de l'**évaluation**, qui sont fondamentales:

L'évaluation en tant que mesure (quantifier ou qualifier?): toute évaluation implique que l'on mesure, mais l'évaluation ne se réduit pas à la simple mesure de quelques résultats finals. D'une part, les données obtenues par ces mesures ne constituent pas en elles-mêmes une évaluation puisqu'il faut les interpréter et que c'est cette interprétation qui constitue la



Jordi Planas

Professeur à l'Universitat Autònoma de Barcelona, Responsable du GRET (Groupe de

Recherche sur l'Education et le Travail) de l'Institut des Sciences de l'Education, de cette même Université.



Joaquim Casal

Professeur à l'Universitat Autònoma de Barcelona, Chercheur au GRET

Les auteurs ont été chargés par l'unité d'évaluation du FSE de coordonner un groupe de travail constitué par plusieurs experts des Etats membres pour élaborer une proposition méthodologique d'évaluation ex-post des programmes cofinancés par le FSE. Cette expérience leur permet d'énoncer les principales questions que pose ce type d'évaluation:

- discrépance entre la logique sociale et la logique économique au sein des politiques de formation et d'emploi,**
- création de demandes nécessairement adaptées aux offres,**
- manière trop simpliste de poser la relation formation/emploi,**
- difficulté à identifier les groupes concernés,**
- déficits au niveau des statistiques et indicateurs,**
- décalage entre résultats de l'évaluation et prévision de nouvelles campagnes.**



“L’objectif principal de l’activité d’évaluation entreprise avec la réforme des fonds structurels était sans aucun doute d’améliorer l’efficacité des mesures communautaires structurelles, et dans ce contexte, on a considéré comme essentiel de renforcer et de diffuser l’évaluation dans les Etats membres (...)”

“La politique d’évaluation du FSE se trouve dans sa phase de développement, et sa “tradition évaluatrice” est encore en phase de construction. (...). Cet article vise simplement à soumettre une série de réflexions sur les problèmes de fond et de forme que pose, selon nous, l’évaluation des actions du FSE.”

“Les actions du FSE (comme de nombreuses mesures nationales) sont marquées par deux logiques ou deux finalités: la logique sociale, celle de l’aide aux personnes défavorisées, et la logique économique, celle de la production de ressources humaines abondantes et de qualité et de l’amélioration de la compétitivité.”

base de l’évaluation. D’autre part, tous les effets d’une action ne sont pas mesurables en termes quantitatifs, et une bonne évaluation doit combiner les aspects quantitatifs (qu’il s’agira ensuite de qualifier) et les aspects qualitatifs.

□ **L’évaluation en tant qu’interprétation et instrument pour la prise de décisions:** l’évaluation est conçue comme un processus de création et d’analyse d’information facilitant la rationalisation des décisions.

□ **L’évaluation en tant que processus interne de formation:** l’évaluation est (ou devrait être) un instrument destiné à améliorer la connaissance des actions menées parmi leurs responsables et les professionnels qui y participent.

□ **L’évaluation en tant que terrain de concertation des acteurs :** l’évaluation est (ou devrait être) également la base d’un échange entre les acteurs impliqués (et notamment les partenaires sociaux). L’évaluation n’est pas une accumulation de résultats à usage limité, mais un instrument de participation des divers acteurs concernés.

Ces critères peuvent également être formulés de manière négative, pour décrire ce que **l’évaluation ne doit pas être:**

□ l’évaluation ne doit pas se réduire à une quantification des actions et des résultats apparemment objectifs;

□ l’évaluation ne doit pas s’inscrire dans les actions de contrôle administratif et d’inspection; il faut distinguer clairement entre les objectifs et les méthodologies du contrôle et les objectifs et méthodologies de l’évaluation ex-post;

□ l’évaluation ne doit pas se contenter de faire le bilan des résultats, mais elle doit analyser les processus et tendre à la prise de décisions futures: toute évaluation comporte une rétroaction;

□ l’évaluation ne doit pas devenir un mécanisme ou une forme d’autopunition, en ne soulignant que les limites ou les échecs des actions entreprises; elle doit souligner tout d’abord les aspects positifs directs ou indirects de ces actions.

La politique d’évaluation du FSE se trouve dans sa phase de développement, et sa “tradition évaluatrice” est encore en phase

de construction. De ce fait, cet article n’a pas la prétention de fournir un bilan général du processus d’évaluation (pour lequel d’ailleurs nous ne possédons pas de données détaillées); il vise simplement à soumettre une série de réflexions sur les problèmes de fond et de forme que pose, selon nous, l’évaluation des actions du FSE.

L’évaluation des actions du FSE est très complexe du fait de ses implications politiques, de la dimension de ses actions et de la diversité du territoire sur lequel elles sont menées.

A mesure que se généralise l’évaluation mise en place par les services administratifs du FSE, des questions et des problèmes se cristallisent, dont nous ne pouvons ici mentionner que ceux qui nous semblent les plus importants, et qui sont au nombre de six: la contradiction entre les politiques de nature sociale ou économique, l’apparition de demandes qui s’adaptent inévitablement aux offres, un certain réductionnisme dans l’approche retenue quant à la relation formation-emploi, la difficulté d’identifier les groupes cibles, les déficits sur le plan des statistiques et des indicateurs et, enfin, le déphasage entre les résultats de l’évaluation et la planification de nouvelles actions.

1. Problème social ou problème économique? Assistance sociale ou productivité?

Un premier type de problèmes que soulève l’évaluation des résultats des actions cofinancées par le FSE a trait à leurs objectifs ultimes. Les actions du FSE (comme de nombreuses mesures nationales) sont marquées par deux logiques ou deux finalités: la logique sociale, celle de l’aide aux personnes défavorisées, et la logique économique, celle de la production de ressources humaines abondantes et de qualité et de l’amélioration de la compétitivité.

En fait, la coexistence de ces deux logiques reflète simplement une contradiction inhérente au développement des politiques d’éducation et à l’évolution des sys-



tèmes de formation. Cette analyse est celle de nombreux auteurs, et elle a été formulée explicitement par M. Carnoy et H. Levin (1985). Selon cette analyse, l'État-providence et la structure économique des pays développés génèrent une contradiction entre la volonté de la démocratisation et le discours de l'égalité et de la compensation d'une part, et la nécessité d'arbitrer et de renforcer des mécanismes qui permettent de développer la concurrence, les avantages économiques et la productivité d'autre part.

Il faut rappeler par ailleurs qu'opter exclusivement pour la production et la rentabilité ne conduit pas forcément à la réalisation de l'objectif, puisque, comme le souligne Jacques Delors: "Les tensions qu'a révélées la crise de l'emploi montrent que le maintien de la cohésion sociale (et par conséquent la lutte contre l'exclusion) constitue une condition préalable de la productivité et de la compétitivité".

Par ailleurs, il est clair que ces contradictions n'existent pas seulement au niveau macrosocial et qu'on les retrouve également sur le terrain des pratiques quotidiennes où elles génèrent divers effets pervers. Dans ce domaine de l'évaluation externe, le problème le plus évident a trait aux indicateurs d'efficacité: donner la priorité, par exemple, à des indicateurs tels que le taux d'emploi pour mesurer le succès d'actions de formation, peut avoir un effet pervers, en ce sens que les organismes de formation peuvent finir par donner la priorité dans leur sélection des participants à ceux qui sont le plus facilement employable, au détriment de ceux qui éprouvent davantage de difficultés d'insertion.

2. Des solutions à la recherche de problèmes?

Définir des objectifs et des initiatives communes à tous les pays européens recèle un risque d'uniformisation des réponses, à la fois des États membres et au sein de chaque État membre. Ce risque, c'est de créer un type de réponses qui s'adaptent à des propositions centrales, les responsables se souciant davantage de satisfaire aux conditions imposées pour l'approbation des actions qu'à l'expression de leurs besoins spécifiques.

Ce type de relation proposition-réponse, qui s'établit dans notre cas entre les objectifs et initiatives du FSE et les programmes opérationnels présentés par les États membres, a été qualifié de logique des "solutions à la recherche de problèmes" (Kingdon 1984).

Elle risque de susciter des réponses peu originales et bureaucratiques, d'adaptation plus que d'initiative, en fonction des solutions prévues. Au niveau des États membres et à l'intérieur des États membres, il existe le risque de formuler des réponses consistant à préconiser les solutions que le Fonds social européen est disposé à apporter. Ainsi, les propositions formulées peuvent être dominées par la logique de l'adaptation aux "prévisions" (exprimées sur la base des objectifs et des initiatives communautaires), plutôt que par une logique inspirée par les besoins d'un territoire donné, qui susciterait des réponses plus adaptées et plus créatrices pour faire face à certains problèmes communs, mais dont les manifestations, l'intensité et les éléments varient fortement selon les pays.

Il est évident que la clarté et la spécificité des objectifs sont une condition préalable pour pouvoir évaluer les résultats et que, dans la mesure où ce type de réponse existe, les lacunes dans la définition de ces objectifs se manifesteront pendant tout le déroulement de l'action et également au cours de son évaluation.

Cela comporte à son tour deux types de risques sur le plan de la qualité des actions d'évaluation: la difficulté de définir des indicateurs et de "juger" les résultats des actions lorsque les objectifs et les collectifs de référence sont standardisés et ne tiennent par conséquent pas compte de réalités particulières et, en second lieu, la génération de mécanismes d'information tautologiques qui permettent de découvrir uniquement ce qui était prévu au départ.

3. La relation formation-emploi

Dans leur majorité, les actions du FSE sont basées sur la formation, ce qui suppose que l'évaluation de leurs effets nous confronte au problème de la relation entre

Les "(...) contradictions n'existent pas seulement au niveau macrosocial (mais) on les retrouve également sur le terrain des pratiques quotidiennes où elles génèrent divers effets pervers."

"Au niveau des États membres et à l'intérieur des États membres, il existe le risque de formuler des réponses consistant à préconiser les solutions que le Fonds social européen est disposé à apporter. Ainsi, les propositions formulées peuvent être dominées par la logique de l'adaptation aux "prévisions"."



“(...) trop souvent on cède à la simplification qui consiste à établir des correspondances directes entre les actions de formation et la situation d’emploi de ceux qui les ont suivies.”

formation et emploi, qualifiée par certains d’introuvable (Tanguy 1986). Cette relation entre la formation et l’emploi est extraordinairement complexe, mais trop souvent on cède à la simplification qui consiste à établir des correspondances directes entre les actions de formation et la situation d’emploi de ceux qui les ont suivies.

L’état actuel de la recherche sur la relation entre formation et emploi (Planas 1993) nous conduit nécessairement vers des modèles d’interprétation plus vastes et complexes, qui incluent d’autres aspects tels que la production d’attitudes et d’attentes chez les formés, la relation entre formation et éducation préalable, la relation entre la formation et d’autres éléments de la vie des formés, les utilisations non prévues de l’offre de formation, etc.

On ne peut pas demander à l’évaluation des actions du FSE une réponse aux innombrables questions théoriques et pratiques que soulève cette relation, mais il conviendrait d’éviter les simplifications qui empêchent de comprendre et de juger les résultats réels des actions réalisées. Il faudrait probablement réviser quelques présupposés de la politique de formation excessivement basés sur un cadre théorique qui imagine une correspondance directe entre formation et emploi.

La complexité de la relation entre formation et emploi exige par exemple une grande prudence lorsqu’il s’agit de déterminer une relation de cause à effet entre l’action du FSE et la situation finale de ses participants, ce qui exige de prendre en compte d’autres facteurs. En effet, des attentes excessives en matière d’impact de la formation sur l’emploi peut nous conduire à des évaluations frustrantes. Il faut par ailleurs reconnaître que les actions de formation ont des effets qui ne sont pas directement traduisibles en termes d’emploi, mais qui sont néanmoins importants pour le développement de la professionnalité.

Essayer de répondre de manière générale aux problèmes d’emploi par la formation recèle également deux risques: celui de rendre les chômeurs responsables de leur chômage “parce qu’ils ne sont pas suffi-

samment formés” et celui de recourir sans discernement à la formation lorsque manquent d’autres types de réponses, sur la base de la conviction erronée que la formation, de toute manière, n’a pas d’effets négatifs, même si son utilité directe n’apparaît pas clairement.

L’un des axes de l’évaluation ex-post de la formation professionnelle consiste à mesurer et interpréter l’efficacité du système de formation en termes d’insertion sur le marché du travail des chômeurs ou en termes d’amélioration de la qualification professionnelle des travailleurs.

Généralement, les processus d’évaluation suivaient une approche excessivement technocratique et linéaire, consistant à déterminer le taux d’insertion professionnelle des participants chômeurs (pourcentage de contrats de travail signés au cours d’une période déterminée après la fin de l’action de formation). Ce taux, même s’il est intéressant, cache des réalités que l’évaluation doit prendre en compte. Il s’agit essentiellement de trois aspects:

a) Les taux d’insertion sur le marché de l’emploi et de requalification dépendent de la conjoncture, donc de la situation économique du pays à un moment donné (expansion, stagnation ou récession économique) et de l’organisation légale et réglementaire du marché de l’emploi, ainsi que des politiques de l’emploi (précarisation de l’emploi, incitation à l’embauche, etc.): la réalisation des objectifs (en termes d’efficacité des actions de formation) est déterminée par la réalité de l’économie et de l’emploi du pays; le succès ou l’échec de ces actions n’est pas indépendant du contexte dans lequel elles se déroulent.

b) Le taux d’insertion sur le marché de l’emploi n’exprime pas clairement le lien existant entre l’action de formation et le succès de l’insertion en termes de causalité ou de correspondance entre le type de formation reçue et le type d’emploi obtenu.

c) Au-delà du rapport de cause à effet, les actions de formation impliquent la possibilité d’acquérir des capacités, des savoirs et des attitudes qui peuvent être décisifs pour l’accès à l’emploi, même s’il n’existe pas de correspondance claire



entre la formation reçue et l'emploi obtenu. Les aspects de "causalité indirecte" sont également opaques et difficiles à clarifier dans l'évaluation.

4. La définition des groupes à évaluer par rapport aux objectifs du FSE

Les objectifs 3 et 4 des fonds structurels (jusqu'en 1993) décrivent de manière concise la finalité essentielle et les groupes de référence qui font l'objet des actions de formation: chômeurs de longue durée et jeunes.

Ces deux points soulèvent cependant des problèmes dans la pratique: les conditions imposées au départ en termes d'inscription au chômage ou de limite d'âge pour les différents groupes de chômeurs de longue durée et de jeunes semblent pour le moins déphasées par rapport à la structure actuelle du marché de l'emploi et à la transition professionnelle des jeunes.

Il existe une abondante littérature dans le domaine de la sociologie des jeunes qui révisé et en définitive invalide l'utilisation de cohortes d'âges comme indicateur social et comme élément discriminatoire pour la transition des jeunes vers la vie adulte (CEDEFOP 1994, Galant et Cavalli 1993). Les études récentes sur les modèles d'insertion professionnelle des jeunes mettent davantage l'accent sur les différents types d'itinéraires de transition, plutôt que sur les cohortes d'âges. Pour les politiques publiques d'insertion des jeunes, il est beaucoup plus important de se pencher sans discrimination sur les différentes façons de réaliser la transition professionnelle que de rétrécir ou d'élargir l'éventail des âges en fonction d'une transition qui devient de plus en plus longue.

D'un autre côté, des études récentes démontrent que les chômeurs de longue durée qui bénéficient le plus des actions de formation des fonds structurels sont généralement ceux qui ont moins de 35 ans, avec une forte présence de femmes ayant des responsabilités familiales et voulant retourner sur le marché du travail (Casal, Garcia, Merino 1994). De plus, le critère de la durée d'inscription au chômage ne semble pas être un bon indica-

teur pour définir de manière stricte la notion de chômeur de longue durée: il est évident que, pendant la période où le chômeur perçoit des allocations, la pression en vue d'un retour sur le marché de l'emploi est moindre, voire dans bien des cas inexistante, et qu'il peut exister une interaction très forte entre la durée du chômage indemnisé et le chômage de longue durée.

La nouvelle définition des objectifs 3 et 4 du FSE introduit un changement important qui vise à corriger une partie de ces limitations. L'objectif 3 concerne maintenant les groupes en situation de chômage, de recherche d'un premier emploi ou de risque d'exclusion du marché de l'emploi; l'objectif 4 concerne les travailleurs en cours d'emploi ayant des besoins de requalification afin de devenir plus compétitifs et de pouvoir s'adapter aux changements. Cette nouvelle proposition présentera des avantages, mais conserve également certaines limitations; les deux qui nous semblent les plus importantes ont trait à la délimitation des groupes par rapport au marché du travail et au niveau des actions de formation.

Ainsi, il est sans doute plus efficace de se référer aux situations/trajec-toires fondamentales possibles de l'évolution professionnelle que d'identifier tous les groupes en termes statistiques (par exemple, jeunes, travailleurs, chômeurs de longue durée, etc.). Il est probable que cette proposition de changement très profonde puisse surprendre, compte tenu de notre longue tradition d'identification et de délimitation de groupes en tant que destinataires des politiques publiques. Il est clair que nous ne disposons pas ici de la place suffisante pour la justifier; nous nous référons simplement aux enquêtes sociologiques récentes sur le passage à la vie active, qui montrent qu'il est plus important d'examiner les différentes phases des trajectoires de transition que de décrire les profils sociaux de sujets chosifiés.

En ce sens, il faut mentionner les quatre grandes situations significatives et importantes dans la transition (CEDEFOP, 1994; Casal, Garcia, Merino 1994):

a) L'exclusion de la transition professionnelle: situation de blocage dans laquelle

"Les objectifs 3 et 4 des fonds structurels (jusqu'en 1993) décrivent de manière concise la finalité essentielle et les groupes de référence qui font l'objet des actions de formation: chômeurs de longue durée et jeunes. (...) il est sans doute plus efficace de se référer aux situations/trajec-toires fondamentales possibles de l'évolution professionnelle que d'identifier tous les groupes en termes statistiques (...)"



se trouve la population qui a été pratiquement exclue du marché de travail primaire. Ce concept n'est pas synonyme de celui de "chômeur de longue durée" puisqu'il se réfère aux itinéraires professionnels marqués par le chômage chronique (prédominance des périodes d'exclusion du travail au cours de l'itinéraire professionnel) et au marché secondaire.

b) La transition de l'inactivité à l'activité: elle concerne ceux qui entrent ou reviennent sur le marché de l'emploi (inactifs qui commencent à chercher un emploi), mais également les jeunes en transition professionnelle, ainsi que les femmes au foyer souhaitant retrouver un emploi, ou les émigrants à la recherche d'un contrat de travail. L'élément commun à ces groupes est la nécessité d'améliorer leur formation pour pouvoir entrer sur le marché et découvrir les mécanismes appropriés pour accéder à l'emploi (orientation, etc.).

c) La rotation sur le marché de l'emploi: elle concerne les travailleurs ou les chômeurs sur un marché du travail fluctuant ou en rotation; les jeunes sous contrat d'apprentissage, les journaliers, les travailleurs recrutés à la tâche, les travailleurs temporaires, etc., ainsi que les travailleurs du marché secondaire. L'élément commun à tous ces groupes est leur situation précaire face à l'emploi: entrées et sorties de l'emploi, chômage indemnisé, passage vers d'autres activités professionnelles, etc.

d) La stabilité professionnelle: elle concerne les travailleurs qui ont une stabilité d'emploi, et donc ceux qui travaillent sur la base d'un contrat à durée indéterminée ou comme indépendants; en tout état de cause, elle définit une situation de permanence et stabilité dans l'emploi. Mais il s'agit aussi des travailleurs dans les entreprises susceptibles de procéder à des réductions d'effectifs, et donc menacés de se retrouver dans la situation de chômeurs adultes.

Pour définir des politiques de formation et d'emploi et les évaluer, il faudrait considérer également le niveau de formation des personnes qui se trouvent dans les situations définies plus haut.

Ainsi, les groupes de référence pour les diverses actions seraient définis par la combinaison des quatre situations profes-

sionnelles précédentes et les niveaux de formation des individus.

5. La qualité des systèmes d'information statistique communautaires et nationaux

La qualité des actions de planification et d'évaluation dépend en partie de la qualité des instruments d'information statistique disponibles dans un domaine donné et pour un type de population et d'activités déterminées.

Comme nous l'avons indiqué dans notre proposition technique (Planas, Garcia 1991), une bonne politique d'évaluation, surtout si on veut lui donner une certaine continuité, doit utiliser pleinement l'information statistique disponible, et en l'absence de celle-ci, améliorer les instruments disponibles ou créer de nouveaux instruments à cette fin.

Une partie des problèmes mentionnés plus haut tiennent aux déficits des systèmes d'information statistique. Le développement inégal de ces systèmes dans les Etats membres et leurs caractéristiques empêchent souvent de bien saisir les situations définies plus haut et de fournir des éléments de référence pour l'évaluation et la programmation des actions de formation (CEDEFOP 1993, Planas, Garcia 1991).

Les problèmes que posent les systèmes d'information statistique dont la solution permettrait d'améliorer sensiblement la possibilité d'évaluer les actions du FSE sont de nature diverse et concernent au moins trois aspects:

a) Les variables, leur capacité discriminatoire et leur pertinence.

b) Leur nature diachronique en termes longitudinaux, pour permettre d'analyser des itinéraires et non pas des situations statiques.

c) Leur adéquation à l'espace géographique dans lequel se déroulent les actions.

Ces systèmes devraient être en mesure de percevoir les changements et leurs ten-

"Le développement inégal de ces systèmes dans les Etats membres et leurs caractéristiques empêchent souvent (...) de fournir des éléments de référence pour l'évaluation et la programmation des actions de formation (...)"



dances, ainsi que la particularité des groupes de référence dans les différents Etats membres. Dans le contexte de l'Union européenne, il conviendrait de développer les mécanismes permettant d'établir des correspondances internationales.

Cela suppose la création de liens étroits entre les systèmes d'information statistique des Etats membres et Eurostat d'une part, et les actions d'évaluation des fonds structurels d'autre part.

6. L'effet de feed-back de l'évaluation ex-post

Un dernier domaine de problèmes et de difficultés, qui n'est pas le moindre, concerne les temps d'exécution de l'évaluation ex-post. Les expériences d'évaluation de l'impact des actions de formation sur les divers groupes (insertion sur le marché du travail et requalification) mettent en relief la nécessité de créer des séquences longitudinales allant de trois mois à un an en vue d'analyser la manière dont l'action de formation a entraîné des changements significatifs dans la trajectoire d'emploi des individus.

Cependant, le temps qui s'écoule entre le début de la campagne et la fin des actions de formation, plus le temps nécessaire à l'évaluation ex-post, plus le temps nécessaire à la recherche d'information et à l'analyse des résultats, font que les conclusions et recommandations de l'évaluation ex-post ne peuvent pas avoir un feed-back sur la campagne suivante, puisque, pour des raisons évidentes, celle-ci

se met place avant que la campagne précédente ne soit achevée.

Les processus d'évaluation ex-post s'étendent dans le temps et ne peuvent pas avoir de répercussion positive sur les deux campagnes suivantes. De plus, le processus d'évaluation ex-post des actions de formation est évidemment influencé par l'état de l'économie et du marché du travail (expansion ou récession), ce qui se répercute sans doute de manière excessive sur les recommandations formulées à partir de cette évaluation.

Enfin, et à titre de remarque finale, nous rappellerons que le rôle des fonds structurels dans la construction de l'Union européenne, et notamment du fait de leur importance pour le maintien de sa cohésion sociale et de son développement économique, exige qu'une attention particulière soit portée à l'évaluation de l'efficacité de l'action structurelle communautaire.

L'évaluation de l'efficacité et de l'efficience de cette action structurelle constitue par ailleurs un élément fondamental du dialogue entre les partenaires sociaux, et entre ces derniers et la Commission.

Pour toutes ces raisons, nous considérons que les problèmes et risques signalés dans les pages précédentes méritent une attention politique et budgétaire particulière de la part de la Commission et des autres instances communautaires, afin de créer des systèmes d'évaluation et d'information pertinents, transparents et comparables sur les effets des actions structurelles de l'Union européenne.

“Les processus d'évaluation ex-post s'étendent dans le temps et ne peuvent pas avoir de répercussion positive sur les deux campagnes suivantes.”

Bibliographie

Bulgarelli, A. 1991. Metodi di valutazione dei programmi operativi di FSE. ISFOL. Rome. (Mimeo)

Carnoy, M. et Levin, H. 1985. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford University Press. Stanford USA.

Casal, J., Garcia, M. et Merino, R. 1994. *Avaluació ex-post de polítiques públiques de formació, ocupació i orientació*. ICE-UAB. Mimeo.

CEDEFOP 1993. *Formation et marché du travail: l'utilisation des données pour la prise de décision*. CEDEFOP. Berlin.

CEDEFOP 1994. *The Determinants of Transitions in Youth*. CEDEFOP. Berlin.

Commission européenne. 1994. *Croissance, compétitivité et emploi*. Office des Publications officielles des Communautés européennes. Bruxelles-Luxembourg.

Galant, O. et Cavalli, A. 1993. *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du changement social. Poitiers.

Kingdon, J. W. 1984. *Agenda alternatives and public policy*. Little Brown. Boston.

Lindley, R. 1991. *Methods of evaluation for the European Social Fund*. University of Warwick. (Mimeo)

Planas, J. 1993. *Els usos formatius dels joves y la seva inserció professional*. UAB.

Planas, J., Garcia, M. 1991. *Méthodologie pour l'évaluation ex-post des Programmes opérationnels cofinancés par le F.S.E*. ICE-UAB, Barcelone.

Romani, C. 1991. *Insertion professionnelle des jeunes et lutte contre le chômage de longue durée. Réflexion pour l'élaboration d'un guide méthodologique d'évaluation*. CEREQ. Paris. (Mimeo)

Tanguy, L. (Dir) et al. 1986. *L'introuvable relation formation/emploi*. La Documentation Française. Paris.



Erwin Seyfried

Depuis 1993, professeur de socio-psychologie et responsable de l'Unité de recherche pour la formation professionnelle, le marché du travail et l'évaluation à la Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege (FHVR), Berlin; précédemment responsable du Département de recherche en rééducation à l'Institut de psychologie de la Freie Universität, Berlin.



Les initiatives communautaires "RESSOURCES HUMAINES" -

Expériences et résultats des programmes transnationaux de promotion de la formation professionnelle et de l'emploi

Cet article examine l'importance des initiatives communautaires "RESSOURCES HUMAINES" du Fonds social européen, en insistant plus particulièrement sur quelques-uns des problèmes posés par leur mise en pratique, ainsi que sur les expériences et les résultats du programme HORIZON en République fédérale d'Allemagne. Les évaluations présentées ici se basent sur des recherches menées par l'auteur de ces lignes et ses collaborateurs à l'Unité de recherche pour la formation professionnelle, le marché de l'emploi et l'évaluation (cf. indications bibliographiques à la fin de l'article).

"Avec la réforme des fonds structurels, en 1988, la possibilité était donnée pour la première fois à la Commission européenne de proposer de sa propre initiative aux Etats membres des actions présentant un intérêt particulier pour la Communauté, qui pourraient bénéficier d'aides de ces fonds (...)"

1. Les initiatives communautaires

Avec la réforme des fonds structurels, en 1988, la possibilité était donnée pour la première fois à la Commission européenne de proposer de sa propre initiative aux Etats membres des actions présentant un intérêt particulier pour la Communauté, qui pourraient bénéficier d'aides de ces fonds (cf article 11 du règlement n° 4253/88 du Conseil, modifié par le règlement n° 2082/93 du Conseil). Alors que normalement, ce sont les Etats membres qui définissent les pôles d'intervention des fonds structurels sous leur propre responsabilité, dans des programmes d'action établis par eux, les initiatives dites communautaires sont pour la Commission un moyen d'orienter la politique structurelle et les politiques de la formation et de l'emploi - complétant les politiques nationales - aussi sous une perspective communautaire.

Depuis qu'il existe, ce nouvel instrument a été largement utilisé. En effet, plus d'une douzaine d'initiatives communautaires différentes ont été élaborées par la Commission. Pour la période d'intervention 1994-1999, 9 % des ressources des fonds structurels, soit 13,45 milliards d'ECU, doivent être consacrés aux initiatives communautaires.

1.1 Les caractéristiques des initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES

La grande majorité des initiatives mises en oeuvre jusqu'ici l'ont été sous l'égide du Fonds européen de développement régional (FEDER). En ce qui concerne les RESSOURCES HUMAINES, qui entrent dans le domaine d'intervention du Fonds social européen (FSE), d'abord trois initiatives, à savoir EUROFORM, NOW et HORIZON, ont été proposées en 1990 (cf. Journal officiel des Communautés européennes n° C 327/05 du 29 décembre 1990). EUROFORM visait à promouvoir les nouvelles qualifications professionnelles et les nouvelles possibilités d'emploi engendrées par l'achèvement du marché intérieur. NOW avait pour objectif de faire progresser l'égalité des chances pour les femmes dans la formation professionnelle et l'emploi et HORIZON devait améliorer l'accès des handicapés et d'autres groupes défavorisés au marché du travail. Ces trois initiatives représentaient un montant total de 760 millions d'ECU.

Les initiatives communautaires tiennent leur dimension européenne du fait que les projets locaux ne peuvent être aidés que s'ils coopèrent avec des projets d'autres Etats membres dans le cadre de partenariats transnationaux. Priorité est donnée ici aux projets qui coopèrent avec des partenaires des régions de l'objectif n° 1 (régions en retard de développement). Cela doit encourager le transfert d'expériences et de savoir-faire vers ces



régions et contribuer de ce fait à réaliser la cohésion sociale de l'Union européenne. En même temps, les initiatives communautaires portant sur la promotion des ressources humaines sont aussi un premier pas vers la concrétisation de la dimension européenne de la formation professionnelle et de l'insertion sociale des groupes défavorisés.

Leur perspective transnationale n'est toutefois pas le seul aspect distinguant les initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES des interventions classiques du Fonds social européen. Ces interventions, qui s'inscrivent dans les cadres d'appui communautaires, visent surtout à soutenir les grandes lignes de la politique du marché du travail dans les différents Etats membres. Elles ont donc un caractère en premier lieu quantitatif et les actions isolées ne font pas partie des instruments de la politique communautaire. Les initiatives communautaires en revanche sont orientées sur des projets ayant un caractère avant tout qualitatif.

1.2 Problèmes posés par la transposition des initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES

Les trois initiatives communautaires de développement des ressources humaines mentionnées étaient initialement projetées pour la période 1991-1993, mais elles ont été prolongées jusqu'à la fin de 1994, en raison de retards dans leur mise en oeuvre. Ces retards étaient dus surtout au fait que la Commission avait lancé ces initiatives communautaires alors qu'il manquait encore les structures, les méthodes ou les informations nécessaires à leur réalisation. Bien qu'elles soient conçues avant tout comme des programmes transnationaux, dans la plupart des cas, cette dimension transnationale n'était pas prise en compte dans la mise au point des actions et des projets dans les Etats membres. Elle était plus un moyen et une condition nécessaire pour obtenir le financement d'actions locales qu'une fin en soi devant conduire au développement de politiques communautaires. Au début, les travaux concrets à l'échelon local étaient en outre freinés par une harmonisation insuffisante entre les Etats membres du déroulement des actions et par l'absence de stratégie adéquate de mise en phase des partenariats transnationaux.

A un autre niveau également, il manquait de lignes directrices claires et de concertation mutuelle : les initiatives communautaires devaient innover, mais l'innovation n'était pas définie. Les initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES devaient être conduites en liaison étroite avec d'autres programmes communautaires apparentés, mais la logique sous-tendant la réalisation de la synergie recherchée était loin d'être évidente.

Malgré ces défaillances dans la transposition pratique, les initiatives communautaires ont, d'un point de vue européen, une très grande importance, car elles enrichissent les interventions traditionnelles du Fonds social européen en leur ajoutant un aspect qualitatif, orienté sur des projets, et elles confèrent à la formation professionnelle et à la politique du marché du travail des Etats membres une dimension commune, européenne.

1.3 Perspectives des initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES

Il est maintenant acquis que les initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES seront prolongées de 1994 à 1999 - même si la décision a été prise avec le retard habituel pour la Commission et avec un objectif légèrement modifié (cf Journal officiel des Communautés européennes du 1er juillet 1994, n° C 180/10). NOW et HORIZON seront poursuivies dans le cadre de la nouvelle initiative communautaire "Emploi et développement des ressources humaines", avec un nouveau programme lancé sous le nom de YOUTH START, destiné à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. EUROFORM ne le sera par contre pas. L'enveloppe financière prévue pour la période de 1994 à 1999 est la suivante :

La "(...) dimension transnationale (...) était plus un moyen et une condition nécessaire pour obtenir le financement d'actions locales qu'une fin en soi devant conduire au développement de politiques communautaires. (...) les initiatives communautaires devaient innover, mais l'innovation n'était pas définie."

Malgré des "(...) défaillances dans la transposition pratique, les initiatives communautaires ont, d'un point de vue européen, une très grande importance, car elles enrichissent les interventions traditionnelles du Fonds social européen en leur ajoutant un aspect qualitatif, orienté sur des projets, et elles confèrent à la formation professionnelle et à la politique du marché du travail des Etats membres une dimension commune, européenne."

Tableau 1

Budget de l'initiative communautaire EMPLOI pour la période 1994-1999 (en millions d'ECU)

NOW	370 millions d'ECU
HORIZON	730 millions d'ECU
YOUTH START	300 millions d'ECU
Budget total de l'initiative EMPLOI	1.400 millions d'ECU



“La récession (...) a rendu encore plus difficile l’insertion dans l’emploi des groupes à problèmes.”

Le développement technologique extrêmement rapide engendre des exigences toujours nouvelles en matière de qualification. “Pour toutes les personnes qui ne sont pas parfaitement performantes, pour les salariés souffrant de handicaps physiques ou autres, qui ne répondent pas à ces exigences, cela signifie un amoindrissement considérable des chances de trouver un emploi.”

“En République fédérale d’Allemagne (...) parmi les handicapés, le taux de chômage est environ le double de la moyenne nationale. En outre, la durée du chômage est elle aussi de beaucoup supérieure à la moyenne chez les handicapés et dans d’autres groupes défavorisés.”

“(...) dans HORIZON, l’attention se porte aussi sur les problèmes sociaux responsables de l’exclusion des groupes concernés.”

En outre, dans le domaine d’intervention du FSE, une initiative baptisée ADAPT - adaptation des salariés aux changements dans l’industrie et promotion de l’emploi - est proposée (cf Journal officiel des Communautés européennes du 1er juillet 1994, n° C 180/09) pour compléter le nouvel objectif n° 4 du Fonds, qui vise avant tout à prévenir le chômage en développant en temps voulu les qualifications. Pour cette initiative également, les aides des fonds structurels pour la période 1994-1999 se chiffrent vraisemblablement à 1,4 milliard d’ECU.

2. L’initiative HORIZON

L’initiative HORIZON actuelle, mais aussi future, doit promouvoir l’insertion professionnelle des handicapés et des personnes défavorisées. Le budget total qui lui a été alloué jusqu’ici se chiffre à 304 millions d’ECU pour une période de trois ans.

Un programme de promotion pour ces groupes est nécessaire parce que dans tous les pays d’Europe, malgré les efforts parfois très importants consentis par l’Etat, les handicapés et les autres personnes socialement défavorisées sont exclus du monde du travail et de la société. Bien que beaucoup d’emplois aient été créés dans les Etats membres de la Communauté européenne dans la période de croissance ininterrompue des années 80, pendant cette même période, le nombre des chômeurs de longue durée n’a cessé d’augmenter. La récession, tout d’abord rampante, puis de plus en plus marquée, au début de la décennie actuelle a rendu encore plus difficile l’insertion dans l’emploi des groupes à problèmes. L’initiative HORIZON est destinée aux personnes qui ne sont pas seulement en chômage, mais encore particulièrement difficiles à insérer car fortement marginalisées.

D’un point de vue statistique, la caractéristique la plus importante de ces groupes difficiles à insérer sur le marché du travail est l’absence de formation. Or, la qualification professionnelle est plus que jamais une condition *sine qua non* d’accès à l’emploi, en raison notamment du développement technologique extrêmement rapide, qui engendre des exigences toujours nouvelles en matière de qualification. Dans les secteurs centraux de la

production, des services et de l’administration, la demande de qualifications-clés en matière économique, technologique et sociale a augmenté sans discontinuer ces dernières années. Pour toutes les personnes qui ne sont pas parfaitement performantes, pour les salariés souffrant de handicaps physiques ou autres, qui ne répondent pas à ces exigences, cela signifie un amoindrissement considérable des chances de trouver un emploi. En République fédérale d’Allemagne, par exemple, la proportion de chômeurs dans ces groupes est nettement plus élevée que dans d’autres. Ainsi, parmi les handicapés, le taux de chômage est environ le double de la moyenne nationale. En outre, la durée du chômage est elle aussi de beaucoup supérieure à la moyenne chez les handicapés et dans d’autres groupes défavorisés. La situation économique de ces personnes se caractérise donc par une grande précarité, qui contribue à entraver leur intégration sociale.

L’une des causes de ce problème est à chercher dans la difficulté d’accès à la formation professionnelle pour ces groupes. De ce fait, ils sont peu qualifiés, ce qui réduit leurs possibilités d’insertion professionnelle. Pour y remédier, il faut donc améliorer d’une part leurs possibilités de formation et créer d’autre part des emplois adaptés à leur situation particulière.

A la différence des domaines d’intervention classiques du Fonds social européen, dans l’initiative HORIZON, les interventions sont plus déterminées par les problèmes spécifiques des handicapés et des groupes marginalisés. Tandis que les programmes d’action des Etats membres visent surtout à résoudre des problèmes du marché de l’emploi, dans HORIZON, l’attention se porte aussi sur les problèmes sociaux responsables de l’exclusion des groupes concernés. Bien entendu, l’initiative n’a pas pour objet de financer les prestations sociales et son objectif est et demeure l’insertion professionnelle des groupes cibles. Pourtant, elle complète la mission du Fonds social européen dans le domaine de l’emploi en lui conférant une dimension sociale, puisque les actions éligibles à une aide visent à s’attaquer aux difficultés sociales concrètes qui empêchent l’insertion professionnelle de ces groupes.



3. Expériences et premiers résultats de l'initiative HORIZON en République fédérale d'Allemagne

Basés sur une évaluation de l'initiative HORIZON menée par l'Unité de recherche pour la formation professionnelle, le marché du travail et l'évaluation de la FHVR, Berlin en République fédérale d'Allemagne, les principaux résultats d'une première enquête sur 107 projets et une sélection à peu près représentative de 1 217 bénéficiaires sont résumés ci-dessous.

3.1 Les bénéficiaires

Quarante-cinq projets s'adressent aux handicapés, 22 aux personnes défavorisées et 33 aux migrants. Six sont destinés à des groupes mixtes et cinq n'ont pas de groupe cible spécifique. Dans les projets examinés jusqu'au début de 1994, 3 379 participants ont été recensés à l'époque de l'enquête. Ils se répartissaient ainsi :

- 45 % n'ont que le diplôme de fin de scolarité obligatoire (*Hauptschulabschluss*)
- 54 % des jeunes défavorisés n'ont aucun diplôme scolaire.

Près de la moitié des participants à HORIZON n'ont jamais travaillé. La plupart indiquent, comme raison de leur chômage, qu'ils n'ont pas de formation professionnelle. En outre, beaucoup de bénéficiaires de l'initiative sont en butte à des problèmes sociaux subjectifs :

- 40 % de tous les participants sont mal logés
- un tiers se sentent seuls et manquent de contacts
- un quart sont fortement endettés
- l'alcoolisme et la drogue ne jouent par contre un rôle - d'après leurs propres dires - que pour moins d'un dixième.

Les handicapés sont quelque peu sous-représentés par rapport aux personnes défavorisées. D'autre part, il y a parmi les handicapés bénéficiaires de l'initiative des personnes pour qui les autres actions

Une analyse de l'initiative HORIZON montre qu'un "(...) objectif important du programme, la parité hommes-femmes, n'a donc pas été atteint (...)", que le "(...) niveau scolaire et de qualification professionnelle moyen des participants à HORIZON est bas (...) dans les trois groupes cibles" et que "près de la moitié des participants à HORIZON n'ont jamais travaillé."

Tableau 2

Nombre de participants à HORIZON en République fédérale d'Allemagne

Handicapés	1.520	(45%)
Personnes défavorisées	506	(15%)
Migrants	1.353	(40%)
Total	3.379	100%

Les deux tiers des participants étaient de sexe masculin. Le pourcentage de femmes était le plus bas chez les personnes défavorisées, avec 25 %, et le plus fort dans le groupe des migrants, avec 43 %. Un objectif important du programme, la parité hommes-femmes, n'a donc pas été atteint.

Le niveau scolaire et de qualification professionnelle moyen des participants à HORIZON est bas, et ce dans les trois groupes cibles sans exception :

- plus des deux tiers n'ont suivi aucune formation professionnelle
- plus de 40 % des jeunes participants n'ont pas de diplôme scolaire

ne suffisaient pas. Huit pour cent sont des handicapés mentaux et 14 % souffrent de troubles psychiques. Très souvent, ils viennent d'ateliers protégés. Leur insertion dans une entreprise ouvre une voie nouvelle à leur promotion professionnelle. Il convient de mentionner pour terminer qu'il y a dans le groupe des handicapés très peu de handicapés physiques (5 %) et sensoriels (3 %).

Parmi les personnes défavorisées, HORIZON a réussi à atteindre des groupes en butte à de très grandes difficultés sur le marché du travail à cause de déficiences objectives et subjectives, notamment les jeunes chômeurs sans diplôme scolaire et les jeunes filles d'origine étrangère.



“Parmi les personnes défavorisées, HORIZON a réussi à atteindre des groupes en butte à de très grandes difficultés sur le marché du travail à cause de déficiences objectives et subjectives (...)”

mais

“à peine un quart des projets assurent une formation de type classique débouchant sur un diplôme professionnel.”

“Bien souvent, le contenu et la forme de la coopération transnationale ne sont que vaguement définis et n’engagent à rien. Il manque une conception claire des objectifs communs (...)”

“Le travail que représentent l’organisation et la réalisation d’activités transnationales a été très sous-estimé par la plupart des maîtres d’oeuvre des projets.”

“Dans l’ensemble, les projets bénéficiant d’une aide dans le cadre d’HORIZON proposent des actions de formation professionnelle qui partent de la situation des participants. Pourtant, la qualité technique de ces actions pourrait encore être notablement accrue.”

3.2 Les actions réalisées

Les ressources de l’initiative HORIZON ont permis surtout d’intensifier considérablement dans les projets l’encadrement psychosocial des participants et donc d’améliorer la qualité des actions de promotion professionnelle en faveur des groupes cibles concernés.

Les actions de qualification professionnelle préparent essentiellement aux métiers de la métallurgie, de l’industrie du bois, du commerce et aux emplois de bureau ainsi qu’aux activités de service. Il est cependant assez rare que pour identifier les qualifications à dispenser, les projets aidés se basent sur des analyses méthodiques des marchés de l’emploi régionaux.

A peine un quart des projets assurent une formation de type classique débouchant sur un diplôme professionnel. La majorité ne fait que délivrer des attestations de participation assez vagues qui ne devraient pas avoir grande valeur pour les employeurs potentiels.

3.3 Orientation transnationale

La collaboration transnationale est une condition nécessaire pour que les projets bénéficient d’une aide. Pourtant, les partenaires ne sont pas toujours bien assortis. C’est encore au niveau des groupes cibles eux-mêmes que l’entente est la plus grande. La concordance entre les objectifs et les contenus des actions de formation est par contre beaucoup moins satisfaisante.

Bien souvent, le contenu et la forme de la coopération transnationale ne sont que vaguement définis et n’engagent à rien. Il manque une conception claire des objectifs communs et dans 40 % seulement des projets, les partenaires ont des plans de travail communs. Le manque de synchronisation, déjà signalé plus haut, dans le calendrier a en outre pour effet de raccourcir la durée de la coopération transnationale et restreint ainsi fortement les objectifs réalisables.

C’est à l’échange relativement informel de concepts pédagogiques que l’on attache la plus grande importance, alors que l’échange concret de matériels didactiques ou d’idées de programmes n’est visé que par environ 50 % des projets. Quant à

l’échange de produits et de méthodes, il n’est pratiqué que par une minorité de projets proches du marché.

Beaucoup de projets ne dépassent pas le stade d’un échange d’informations générales et il est rare que la finalité spécifique de toute coopération, à savoir l’élaboration d’un objet commun ou l’échange de produits et de matériels concrets, soit envisagée.

L’échange de participants joue un rôle relativement modeste, même s’il peut varier d’un groupe cible à l’autre. Ici, du point de vue du contenu, la dimension culturelle prédomine et du point de vue technique, le rendement des échanges transnationaux à ce niveau est sans doute plutôt limité.

Le travail que représentent l’organisation et la réalisation d’activités transnationales a été très sous-estimé par la plupart des maîtres d’oeuvre des projets. Cela aussi montre la nécessité de mieux préparer ces activités dans l’ensemble.

4. Enseignements à tirer pour les initiatives communautaires à venir

Des résultats de l’évaluation qui viennent d’être exposés, on peut tirer provisoirement plusieurs conclusions utiles pour les prochaines initiatives.

4.1 Qualité des actions de formation

Dans l’ensemble, les projets bénéficiant d’une aide dans le cadre d’HORIZON proposent des actions de formation professionnelle qui partent de la situation des participants. Pourtant, la qualité technique de ces actions pourrait encore être notablement accrue. Dans le détail, on pourrait proposer pour cela les mesures suivantes :

□ Dans la programmation des actions de qualification professionnelle, il faudrait tenir davantage compte des possibilités d’emploi offertes aux participants sur le marché du travail régional.

□ Il faudrait absolument réfléchir davantage aux possibilités d’améliorer la prati-



que de certification, qui est actuellement insuffisante et peu satisfaisante, et intensifier les efforts dans ce sens. Il faudrait que les participants puissent obtenir des diplômes de formation plus qualifiés.

□ Si beaucoup de projets préparent leurs participants à l'emploi, il faudrait qu'ils les soutiennent davantage dans la recherche de travail en les guidant dans leurs premiers pas dans le monde du travail et en les orientant vers les entreprises.

4.2 Coopération transnationale

Les mesures suivantes permettraient d'améliorer la qualité technique des échanges transnationaux :

□ Il faudrait veiller à mieux assortir les projets partenaires. Pour ce faire, les caractéristiques suivantes peuvent servir de critères :

- le groupe cible, y compris une différenciation suivant le type de handicap ou de problème social
- l'âge, le niveau de qualification et le degré de handicap des participants
- les objectifs des projets et les instruments employés pour les réaliser.

□ Il faudrait que les collaborateurs de projets partenaires maîtrisent une langue commune qui leur permette de se comprendre et de communiquer. Les modalités de la collaboration entre les partenaires devraient être définies dans les formes, un objectif commun devrait être énoncé et sa réalisation devrait faire l'objet d'un plan d'action.

□ Il faudrait que l'essentiel d'un contenu commun de la coopération soit défini (par exemple, mise au point d'un cursus ou d'un module d'enseignement, définition de bases économiques ou élaboration d'un concept d'évaluation) et que l'apport spécifique de chaque partenaire du projet aux objectifs fixés soit précisé.

□ Les activités transnationales doivent contribuer de par leur contenu à améliorer la qualification professionnelle et/ou l'insertion des participants dans la vie active.

□ L'échange de participants devrait comporter également une qualification technique et une coopération concrète au pro-

jet partenaire européen. Pour pouvoir aboutir à des résultats, il faut que l'échange soit raisonnablement long (au moins deux semaines). En outre, la coopération active des participants au projet partenaire doit être bien planifiée et soigneusement préparée par les collaborateurs des projets.

□ Il est extrêmement important que la qualification acquise par les participants dans le projet partenaire européen soit validée. Les normes et lignes directrices - vérifiables pour tous - définies à cette fin revaloriseraient par la même occasion les diplômes des participants.

5. Exigences communes de l'initiative

Vu les résultats du bilan d'HORIZON en République fédérale d'Allemagne, il est indiqué de s'efforcer surtout, dans le cadre de la nouvelle initiative communautaire EMPLOI, d'améliorer la qualité des contenus de la promotion professionnelle des groupes défavorisés face à l'emploi. Pour permettre à ces personnes de mener elles aussi à bien une formation professionnelle, il faudrait encourager fortement le développement des concepts de formation sur le plan de l'organisation, des programmes et de la pédagogie. Il faudrait aussi s'employer davantage à flexibiliser l'accès à la formation professionnelle et expérimenter de nouveaux modèles de formation par degrés. Dans le cadre de la formation, il faudrait prévoir plus de temps pour le soutien personnel dans l'apprentissage. Ce genre d'action destinée à améliorer la qualité dans le cadre de l'initiative communautaire EMPLOI serait très utile pour amorcer la modernisation générale nécessaire de la formation professionnelle en Europe.

Dans le cadre de la coopération transnationale, de nouveaux modèles de qualification par modules conduisant également si possible à des diplômes professionnels pourraient être mis au point et testés. Il s'agit là d'objectifs certes assez ambitieux, que les projets peuvent difficilement réaliser à eux seuls. Il faudrait donc qu'en règle générale, ces intentions s'accompagnent dans les Etats membres

Afin d'améliorer la qualité de l'échange transnational, il est extrêmement important que "(...) la qualification acquise par les participants dans le projet partenaire européen soit validée."

"Ce genre d'action destinée à améliorer la qualité dans le cadre de l'initiative communautaire EMPLOI serait très utile pour amorcer la modernisation générale nécessaire de la formation professionnelle en Europe."

Au niveau communautaire "(...) il semble surtout indiqué d'intensifier les échanges entre l'initiative communautaire EMPLOI et les nouveaux programmes européens de formation professionnelle comme LEONARDO et SOCRATES. Les discussions techniques devraient être centrées (...)"



“(...) sur la création d'un espace européen de la formation professionnelle. Le CEDEFOP, dont l'une des tâches primaires est le développement de la formation professionnelle en Europe, semble particulièrement prédestiné à se pencher sur ces questions.”

d'accords entre les partenaires sociaux et avec les organismes consulaires et les associations professionnelles. Ce thème concerne aussi, bien entendu, l'Europe et à ce niveau, il semble surtout indiqué d'intensifier les échanges entre l'initiative communautaire EMPLOI et les nouveaux programmes européens de formation professionnelle comme LEONARDO et SOCRATES. Les discussions techniques devraient être centrées sur les modalités actuelles de la certification de la formation initiale et continue et sur les développements futurs et, liée à cet aspect, sur la création d'un espace européen de la formation professionnelle. Le

CEDEFOP, dont l'une des tâches primaires est le développement de la formation professionnelle en Europe, semble particulièrement prédestiné à se pencher sur ces questions.

Pour améliorer la qualité des initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES, les activités communes de perfectionnement des collaborateurs des projets partenaires par des tiers pourraient être systématiquement encouragées. Il y a là un vaste terrain d'action, tant pour la Commission européenne que pour le CEDEFOP, mais aussi pour les coordinateurs nationaux dans les Etats membres.

Bibliographie

Seyfried, E.: Premier bilan des initiatives communautaires RESSOURCES HUMAINES - HORIZON. Synthèse des rapports nationaux. Recherche effectuée à la demande de la Commission européenne. DG V, Bruxelles, 1992.

Seyfried, E., Bühler, A., Gmelin, A. und Schütte, F.: Zwischenbericht: Evaluation der Gemeinschaftsinitiative HORIZON in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialforschung, Bonn 1994.



Rapprochement de la formation en Europe - Conclusion des projets relevant du programme PETRA

Le programme PETRA était le plus ambitieux des programmes de l'Union européenne visant à promouvoir la formation professionnelle des jeunes et à les préparer à la vie adulte et professionnelle. Ce programme a été lancé en 1988. Une seconde phase a commencé en 1992 et s'est achevée à la fin de 1994. Ce programme a permis de financer différentes mesures et initiatives, dont des séjours ou des stages en entreprise dans un autre Etat membre, ouverts aux jeunes en formation et aux jeunes travailleurs, mais aussi des actions de coopération internationale dans le domaine de l'orientation et de la formation professionnelles.

Un autre volet de ce programme visait la constitution d'un réseau européen de partenariat de formation (ENAP/ENTP). Ce réseau développe en commun des modules pour la formation professionnelle des jeunes et pour la formation initiale et continue commune de formateurs. Entre 1988 et 1993, 820 projets ont été intégrés dans le réseau de partenariat de formation (voir tableau). Deux concernaient l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie et le Danemark.

Le programme PETRA offrait de nombreuses possibilités d'engager des actions de formation et d'échange d'informations. Le centre de recherche du "Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V." à Francfort a lancé en 1991 un projet dont l'objectif principal était d'élaborer un produit en coopération entre centres de formation allemands et étrangers, notamment par le biais de rencontres d'information et d'échange des formateurs et des formés participant au projet. L'objectif de ce projet commun était de découvrir les systèmes de formation des autres pays européens, d'encourager la coopération avec

des apprentis des différentes filières et de développer une meilleure compréhension des autres cultures.

Le projet "Machine à recycler"

Les entreprises allemandes Carl Schenck AG à Darmstadt, Leica à Weilburg, VDO Adolf Schindling AG à Francfort et Babenhausen, ainsi que l'Institut espagnol de la machine-outil (IMH) à Elgoibar et l'Institut privé de formation En. A. I. P. à Bologne en Italie ont pu être intéressés à ce premier projet. La coopération concernait donc non seulement différents pays, mais aussi différentes institutions. En Allemagne, il s'agissait d'entreprises, en Espagne d'un centre interentreprises et en Italie d'une institution dispensant une formation professionnelle en dehors de l'entreprise.

Les entreprises allemandes ont fait participer au projet des apprentis de 2^e et 3^e années. A cette étape de leur formation, ces derniers disposent des connaissances de base nécessaires dans leur profession et ont déjà acquis les premières connaissances spécialisées. En même temps, ce choix permettait d'avoir l'assurance que les apprentis seraient en formation pendant toute la durée du projet.

Il s'agissait de trouver un produit adéquat pour pouvoir coopérer sur le terrain de la formation. Les responsables de la formation des entreprises allemandes avaient été chargés par le directeur du projet, M. Calchera (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft), de développer des idées. Leurs propositions furent présentées en septembre 1991 et soigneusement



Uwe Lorenzen

Directeur de la formation initiale et continue VDO Adolf Schindling AG, Babenhausen

Les programmes communautaires de formation représentent le principal instrument dont dispose la Commission européenne pour promouvoir la formation professionnelle dans les Etats membres. Parmi les programmes de formation professionnelle, le plus important était PETRA (1988 à 1994), qui comportait un volet de coopération transfrontalière entre projets innovateurs. Dans cet article, Uwe Lorenzen, directeur de formation, décrit deux projets élaborés entre 1991 et 1994 par des jeunes et des formateurs dans des centres de formation en République fédérale d'Allemagne, Espagne, Italie et Danemark.



En Italie “(...) une rencontre (...) avec les responsables de formation et les formateurs. Elle permet de faire connaissance avec les partenaires du projet, de procéder à un premier tour de table et de s’informer sur la ville, le pays et ses systèmes de formation.”

On sentait toutefois “(...) un certain scepticisme quant à la possibilité d’appliquer en Italie un système du type allemand.”

“(...) les premières réunions de coordination (...) réunissaient l’ensemble des apprentis et des formateurs participant au projet d’Allemagne, d’Italie et d’Espagne. (...) Des problèmes de compréhension apparurent cependant.”

“Les apprentis ont fait remarquer que depuis cette expérience ils comprennent beaucoup mieux l’importance d’une langue commune et des cours d’anglais.”

soupesées, avant que ne tombe la décision en faveur d’un **système de recyclage pour circuits imprimés électroniques**.

Il fallait alors intéresser des partenaires étrangers. Une fois cet obstacle franchi, une rencontre eut lieu à Bologne avec les responsables de formation et les formateurs. Elle permit de faire connaissance avec les partenaires du projet, de procéder à un premier tour de table et de s’informer sur la ville, le pays et ses systèmes de formation. Au cours de cette réunion, les Italiens présentèrent de manière très pratique la formation dispensée dans leur institut. A l’université de Bologne furent présentés les systèmes de formation espagnols et allemands. L’auteur de ces lignes décrit le système dual dans un exposé qui suscita nombre de questions très intéressantes qui traduisaient un certain scepticisme quant à la possibilité d’appliquer en Italie un système du type allemand.

A la fin de cette rencontre, les participants se mirent d’accord sur l’idée d’un automate permettant de récupérer les composants électroniques de circuits imprimés. Chaque équipe fut chargée de réaliser avec des apprentis une partie de cet équipement.

Sur la base de cet accord, les différents centres de formation entreprirent la planification, les premières études et les premiers essais. Le centre de formation de VDO à Babenhausen avait été chargé d’élaborer le dispositif permettant de séparer les composants électroniques du circuit imprimé. Les difficultés se révélèrent plus grandes qu’on ne l’avait supposé, et après bien des réflexions et travaux préparatoires, l’on décida que seul était envisageable un procédé de cisaillement. Les premières concertations entre les entreprises allemandes eurent lieu à l’occasion d’une réunion au “Bildungswerk”.

En mai et juin 1992 se tinrent les premières réunions de coordination à Elgoibar; elles réunissaient l’ensemble des apprentis et des formateurs participant au projet d’Allemagne, d’Italie et d’Espagne. La coopération fut stimulée par l’hospitalité généreuse réservée aux apprentis par les familles espagnoles. Des problèmes de

compréhension apparurent cependant. Si la maîtrise de l’anglais n’était pas suffisante pour les discussions sur le projet ou dans les familles d’accueil, il fallait recourir au langage corporel. Les apprentis ont fait remarquer que depuis cette expérience ils comprennent beaucoup mieux l’importance d’une langue commune et des cours d’anglais. Pendant le deuxième séjour, les apprentis allemands participèrent à des activités de formation dans l’institut espagnol, ce qui leur permit de recueillir de nombreuses impressions nouvelles sur la culture et le système de formation espagnols. Après leur retour, les apprentis, très motivés, firent progresser le projet à pas de géant, de sorte qu’il devint possible dès août 1992 de discuter lors d’une réunion en Italie de l’assemblage de la machine tout entière.

Au cours de la “semaine PETRA”, organisée en novembre 1992 par le “Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft” en tant que semaine de projet européenne, les différents éléments mécaniques produits dans les pays participants furent assemblés à VDO à Francfort par l’ensemble des apprentis et des formateurs (voir photo: **le montage du système de recyclage**). Un certain nombre de problèmes durent encore être résolus jusqu’à ce que tout fût en place. Il manquait encore le système de régulation pneumatique et électronique, qui fut livré d’Italie au printemps 1993. Sous les applaudissements nourris de tous les animateurs, formateurs et apprentis, l’ensemble de l’installation put être mis en route. La réussite était telle qu’elle a été exposée à l’occasion de foires et d’autres manifestations, ainsi que dans toutes les entreprises participantes.

Le projet “Station météorologique mobile”

Pendant la semaine PETRA, le “Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft” avait également organisé une journée européenne. De nouveaux partenaires néerlandais et danois y participèrent. Le second projet devait en effet être mis au point et réalisé avec eux. Dans le cadre de cette journée, les animateurs des différentes entreprises présentèrent leurs systèmes de formation et les travaux menés sur ce projet aux enseignants des écoles professionnelles,



aux responsables de formation et aux représentants d'autres instances éducatives.

Ce second projet, une station météorologique, fut entrepris au printemps 1993 avec la participation de l'Ecole technique d'Aalborg au Danemark. Là encore, le projet fut réparti entre les différents partenaires:

- le centre de formation de VDO Babenhausen se chargea du développement des capteurs de mesure et de l'électronique,
- VDO Francfort mit au point l'interface entre capteurs et ordinateurs,
- l'EnAIP Bologne développa une station de réception et d'interprétation des données Météosat,
- IMH Elgoibar développa le dispositif d'orientation de l'antenne satellite, et
- l'Ecole technique d'Aalborg se chargea de la représentation graphique sur PC.

Enfin, le centre de formation de la société Schenck de Darmstadt construisit une éolienne pour la production d'électricité, afin que la station météorologique puisse être utilisée de manière autonome sur terre ou sur un bateau.

Comme pour le premier projet, des réunions de coordination et des voyages d'information eurent lieu, au Danemark et

dans les autres pays. Le projet progressa rapidement, car les difficultés de démarrage, presque toujours présentes dans une opération aussi complexe, avaient déjà pu être résolues dans le cadre du projet précédent. Les éléments fabriqués par les entreprises allemandes furent assemblés le 23 septembre 1994 par les apprentis dans une clairière de la forêt de l'Odenwald. L'affichage était assuré par un système analogique développé par les apprentis.

Evaluation

On peut dire avec du recul que ces projets réalisés dans le cadre du programme PETRA étaient très utiles pour tous les participants. La combinaison unique d'exécution pratique d'un travail et d'échange d'informations sur les différents systèmes de formation et cultures a permis un rapprochement entre les participants, les centres de formation et les pays.

Cet élément positif n'était pas acquis d'avance, car c'étaient des pays différents avec des systèmes de formation divers qui s'étaient associés dans ces projets. Il existait également des différences sur le plan de l'équipement des institutions participantes et sur celui de la pratique pédagogique.

“La combinaison unique d'exécution pratique d'un travail et d'échange d'informations sur les différents systèmes de formation et cultures a permis un rapprochement entre les participants, les centres de formation et les pays. Cet élément positif n'était pas acquis d'avance, car c'étaient des pays différents avec des systèmes de formation divers qui s'étaient associés dans ces projets.”

PETRA: Répartition des séjours à l'étranger et des projets par Etat membre

Etat membre	séjours à l'étranger	Projets ENTP	Projets initiatives-jeunesse	Centres d'information et de conseil
B	1015	56	106	3
DK	852	42	71	1
D	7430	96	151	10
GR	1134	57	96	1
E	4585	100	109	0
F	5723	89	129	4
IRL	552	51	83	2
I	5501	92	112	2
L	219	33	16	1
NL	1682	53	53	1
P	1232	59	73	2
UK	5506	92	130	1
Total UE	35431	820	1129	28

Source: Task Force Ressources humaines 1994.



“Dans les entreprises, ces activités ont permis de promouvoir les qualifications-clés (...)”

“Ce type de coopération et la compréhension des autres cultures qu'elle permet d'acquérir sont un élément positif pour le rapprochement des pays d'Europe.”

Bibliographie

Calchera, F. (éd.): Projektarbeit auf europäisch, Die Erfahrungen des Ariadne-Projekts, Francfort 1994 (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft).

Müller-Solger, H.: Europäische Förderprogramme für die Aus- und Weiterbildung. dans: **W. Schlaffke** (éditeur): Qualifizierter Nachwuchs für Europa, Cologne 1992, pp. 70 à 81.

Wiegand, U.: PETRA - Das war's. dans: Der Arbeitgeber, 46ème année, 1994, D.765/766.

que. Mais il y avait également des points communs, permettant de compenser ces différences: d'une part la technique et d'autre part la division des projets en différents éléments. Grâce à cette approche technique et à la répartition des tâches, il fut possible de surmonter les différences de niveau de qualification des jeunes et jeunes adultes participant à ces projets.

Les formateurs et les apprentis des différents pays étaient très motivés et enthousiastes. Ils travaillaient de manière autonome pour réaliser la partie de la tâche qui leur était confiée. Les interfaces mécaniques et électroniques furent mises au point lors des discussions sur le projet, animées essentiellement par les apprentis eux-mêmes, ce qui permit de résoudre toutes les difficultés et problèmes.

Dans les entreprises, ces activités ont permis de promouvoir les qualifications-

clés, puisqu'elles exigeaient des apprenants une grande dose de créativité et qu'elles encourageaient l'acquisition de compétences techniques, de compétences sur les méthodes et de compétences sociales. Ce travail en équipe, sur le plan régional et interrégional, peut être considéré comme très efficace.

VDO à Babenhausen a conscience depuis longtemps de l'importance d'un langage commun dans le monde du travail. Tous les apprentis suivent des cours d'anglais, ce qui a facilité leurs échanges avec les partenaires étrangers lors des réunions sur le projet.

Les programmes culturels et sociaux ont beaucoup plu à tous les participants. Ce type de coopération et la compréhension des autres cultures qu'elle permet d'acquérir sont un élément positif pour le rapprochement des pays d'Europe.

Montage du système de recyclage



CEDEFOP



Une formation binationale pour de jeunes étrangers

Dans les années à venir, l'économie aura de plus en plus besoin de personnes qualifiées qui ne soient pas seulement bien formées, mais maîtrisent aussi les langues étrangères, connaissent les habitudes de travail et les mentalités d'autres peuples et soient donc capables de travailler dans des domaines ayant une dimension internationale. Pour répondre à l'avenir à ces besoins croissants de spécialistes adéquatement qualifiés, il importe d'intensifier la coopération entre les systèmes éducatifs nationaux.

C'est dans cette intention que l'"Institut der deutschen Wirtschaft Köln" (IW) conduit depuis 1988 avec l'appui du ministère fédéral du Travail et des Affaires sociales et du Fonds social européen des projets pilotes binationaux de formation professionnelle des jeunes étrangers.

Le premier de ces projets a été lancé en 1988, pour de jeunes Grecs. Une initiative comparable pour de jeunes Espagnols a suivi en 1991, pour de jeunes Italiens et Turcs en 1993 et un programme de formation germano-portugais en 1994. Alors que le projet germano-grec est encadré depuis la fin de la phase pilote, en juin 1992, par l'oeuvre éducative des entreprises de Hesse, Francfort, l'IW est chargé de la coordination et de l'encadrement scientifique des autres actions binationales.

Genèse des projets pilotes

L'origine de ces projets pilotes réside dans les facteurs suivants :

1) L'évolution des exigences en matière de qualification dans l'espace économique européen montre combien une formation professionnelle solide est importante pour ouvrir à chacun de réelles pers-

pectives d'emploi et offrir des possibilités d'épanouissement professionnel. Le nombre des emplois non qualifiés ira, lui, en diminuant.

2) Les frontières entre les marchés du travail en Europe ont tendance à s'estomper et nous nous dirigeons vers un marché du travail communautaire unique.

3) La mondialisation et la globalisation des marchés entraînent une transformation des exigences quant à l'étendue et à la nature des qualifications des spécialistes.

4) Les jeunes étrangers qui vivent en République fédérale d'Allemagne sont nettement sous-représentés dans le système de formation professionnelle allemand. En effet, alors que plus de 70 % des jeunes Allemands suivent une formation, le pourcentage n'est actuellement que d'environ 40 % en ce qui concerne les jeunes étrangers.

5) Le bilinguisme est généralement un atout pour les jeunes étrangers. Si l'on réussit à intégrer cette compétence dans la formation professionnelle et à la développer en liaison avec une discipline ou une spécialité donnée, ces jeunes auront davantage de chances de trouver un emploi.

6) Enfin, il est important d'essayer de donner une assise à la mobilité professionnelle au moyen de qualifications spécifiques qui permettront à l'individu d'aller travailler dans un autre pays.

Conception

Le point de départ des projets pilotes est une étude réalisée en 1986 par l'IW avec un institut partenaire grec (l'IOBE, Athènes) pour le Centre européen pour



Werner Lenske

Responsable du département de recherche sur les qualifications et du groupe "Actions de formation binationales".
Institut der Deutschen Wirtschaft, Cologne.

Depuis 1988, l'"Institut der deutschen Wirtschaft Köln" (IW) conduit des projets pilotes binationaux de formation professionnelle des jeunes étrangers. L'origine de ces projets est d'une part la trop faible participation des jeunes étrangers à la formation professionnelle en Allemagne et d'autre part, l'évolution des exigences en matière de qualification dans l'espace économique européen. Car en raison de la mondialisation et de la globalisation des marchés, l'économie aura de plus en plus besoin de personnes qualifiées qui ne soient pas seulement bien formées, mais maîtrisent aussi les langues étrangères, connaissent les habitudes de travail et les mentalités d'autres peuples.



“Le point de départ des projets pilotes est une étude réalisée (...) pour (...) le CEDEFOP (...)”

“L’une des étapes ayant demandé le plus de travail au début de chaque projet pilote était la sélection des professions à prendre en considération (métiers auxquels prépareraient les projets).”

“(…) pour la sélection des métiers (...) on s’est basé (...) sur des profils d’activité professionnelle “typiques” dans les secteurs d’emploi identifiés comme secteurs d’avenir.”

On a obtenu des ‘profils de qualification binationaux’ correspondant, dans les systèmes de formation professionnelle des différents pays, aux métiers (exigeant une formation) qui cadraient le mieux avec ces ‘profils de qualification binationaux’.

le développement de la formation professionnelle, le CEDEFOP (Holl, Uwe/Lenske, Werner/Hassid, Joseph/Kioulafas, Kyriakos, *Berufsbildung der zweiten Generation griechischer Wanderarbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland - Griechenland*, Berlin 1987). A partir d’une analyse de la situation des migrants grecs en République fédérale d’Allemagne en matière d’éducation, de leurs profils de qualification et du processus d’intégration professionnelle de ceux qui retournent en Grèce, il a été possible de montrer la nécessité d’une offre de formation tenant compte du développement des marchés du travail de deux Etats membres de la Communauté européenne et des motivations des travailleurs migrants face à la formation ainsi que de leurs besoins de qualification.

Les bases théoriques de ces actions de formation ont été définies ainsi :

1) Pour faciliter la mobilité professionnelle des travailleurs entre les deux Etats membres de l’Union européenne que sont la Grèce et l’Allemagne et pour que la migration représente désormais pour l’individu un risque calculable, il importe de mettre en place une offre de qualification professionnelle répondant aux exigences des marchés de l’emploi des deux pays.

2) Dans le processus de sélection des offres de qualification professionnelle binationale, il est nécessaire de tenir compte du développement de l’économie des deux pays et des besoins de ces derniers en personnel qualifié décelables à moyen terme.

3) Pour garantir des perspectives d’emploi à plus long terme, il importe de prendre en considération dans l’aménagement des offres de formation binationale les tendances générales, communes aux deux pays, dans le développement des besoins et des exigences en matière de qualifications.

4) Les actions de qualification doivent donc couvrir des professions ou des secteurs d’activité où les besoins en personnel qualifié ne sont pas seulement à l’ordre du jour maintenant dans les deux pays, mais iront aussi en augmentant à l’avenir. Pour la sélection concrète des

actions, il faut donc identifier des professions ou activités professionnelles pour lesquelles la demande aura tendance à croître dans la foulée des développements économiques et technologiques et ayant des profils de qualification relativement semblables dans les deux pays.

L’une des étapes ayant demandé le plus de travail au début de chaque projet pilote était la sélection des professions à prendre en considération (métiers auxquels prépareraient les projets).

Etant donné que les systèmes de formation professionnelle des pays concernés sont très différents et que de ce fait, des noms de métiers identiques peuvent englober des contenus très divers d’un pays à l’autre, pour la sélection des métiers à inclure dans les projets, on s’est basé pour commencer sur des champs d’activité, ou encore sur des profils d’activité professionnelle “typiques” dans les secteurs d’emploi identifiés comme secteurs d’avenir. En procédant ainsi, on a obtenu des “profils de qualification binationaux” reflétant les exigences communes envers les travailleurs qualifiés des deux pays dans ces secteurs d’emploi/ces activités. Une étape suivante a consisté à déterminer dans les systèmes de formation professionnelle des différents pays les métiers (exigeant une formation) qui cadraient le mieux avec ces “profils de qualification binationaux”, en veillant à ce que la majorité des caractéristiques rencontrées dans les deux pays soient représentées. Cette liste des “métiers européens” a été dressée en étroite coopération avec les administrations nationales du travail compétentes et les ministères du Travail.

Dans toutes les actions binationales de formation, le choix s’est porté sur trois grands secteurs professionnels :

- 1) commerce,
- 2) métallurgie et
- 3) électrotechnique.

Tous les experts ayant participé à la procédure de sélection estiment que ce sont ces secteurs qui offrent les meilleures perspectives de croissance et d’emploi et que leurs besoins en professionnels possédant des qualifications “binationales” dans les pays concernés iront en grandissant.



Déroulement

La sélection de professions possibles pour la formation est une condition certes nécessaire, mais pas suffisante, pour atteindre l'objectif d'une **qualification binationale**, gage d'une **amélioration des chances** des participants sur le **marché du travail des deux pays**. Une tâche spécifique des projets pilotes consiste à donner aux jeunes pendant leur formation en République fédérale d'Allemagne le bagage nécessaire pour qu'ils puissent aussi exercer une **activité professionnelle concrète dans leur pays d'origine**.

Les conditions de base identifiées comme nécessaires dans l'étude du CEDEFOP ont donc été remplies. Ces conditions sont celles-ci :

Formation dans le système "dual"

Dans les projets, la base est une formation des jeunes dans le système "dual" allemand. Elle doit permettre d'atteindre le premier objectif, qui est d'améliorer les chances d'insertion dans l'emploi en République fédérale d'Allemagne.

Enseignement complémentaire

Parallèlement à leur formation en République fédérale d'Allemagne, les jeunes suivent des cours professionnels dans leur langue maternelle (appelés littéralement "enseignement supplémentaire"). Cet enseignement supplémentaire doit permettre de tenir compte pendant la formation des exigences des deux pays en matière de qualifications. En outre, le bilinguisme des jeunes est ainsi intégré activement dans la formation et encouragé. Ces cours occupent trois heures par semaine pendant toute la durée de la formation c'est-à-dire, selon la profession choisie, pendant trois ou quatre ans. Les cursus sont suivis par des équipes d'experts binationales composées de formateurs/de praticiens expérimentés.

Stage en entreprise

Outre cet enseignement complémentaire, les jeunes doivent également effectuer un

stage de plusieurs semaines dans une entreprise du pays partenaire. L'objectif premier de ces stages est d'étendre les connaissances théoriques dispensées dans les cours supplémentaires et de donner aux jeunes la possibilité de se faire autant que possible une idée réaliste des exigences et des conditions de l'activité professionnelle dans ce pays. Ils ont en outre pour autre fonction de soutenir l'échange d'informations entre l'Allemagne et le pays partenaire sur les différences et les points communs de leurs systèmes de formation professionnelle, ainsi que sur les profils des activités, leurs exigences, l'organisation du travail, les structures de l'emploi, etc.

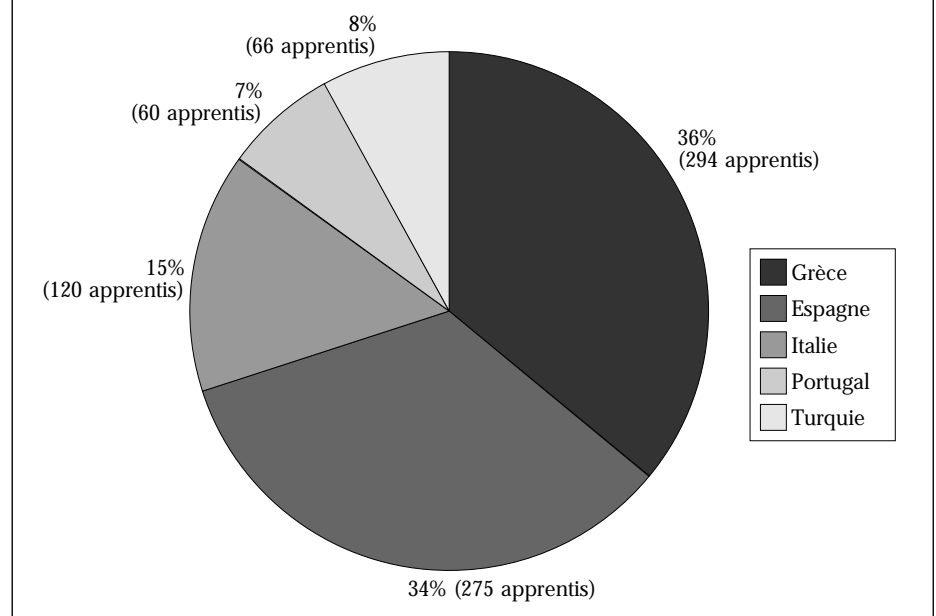
Certification

Pour que les jeunes puissent faire valoir ultérieurement sur le marché du travail les qualifications spécifiques (binationales) acquises dans les projets, la République fédérale d'Allemagne et les organisations concernées des pays partenaires sont en train de mettre au point des procédures de certification destinées à justifier des connaissances professionnelles des jeunes participants. Il ne s'agit pas d'une reconnaissance mutuelle, au niveau politique, de diplômes professionnels, par les Etats concernés, mais avant tout d'une "documentation" probante sur les connais-

"La sélection de professions possibles pour la formation (n'est pas) une condition (...) suffisante, pour atteindre l'objectif d'une qualification binationale, gage d'une amélioration des chances des participants sur le marché du travail des deux pays."

"Pour que les jeunes puissent faire valoir ultérieurement sur le marché du travail les qualifications spécifiques (binationales) acquises (...) les organisations concernées des pays partenaires sont en train de mettre au point des procédures de certification destinées (...)"

Les participants aux projets binationaux (total : 815)





**94 % des participants
"estiment que cela leur
donne une bonne base
pour pouvoir travailler
plus tard dans leur pays
natal."**

**"Les stages en entreprise
dans les pays d'origine
ont contribué à concrétiser
la vision qu'avaient les
jeunes de la vie profes-
sionnelle et du monde du
travail dans ces pays
(...)"**

**"Pour une partie des
entreprises allemandes
(...) la possibilité de
former des jeunes bilin-
gues était une raison
importante de soutenir
ces projets."**

**"Un bon tiers des entrepri-
ses pense que le dévelop-
pement du marché inté-
rieur européen entraînera
une augmentation des
besoins en personnel
qualifié familiarisé avec
les activités profession-
nelles et la manière de
travailler spécifiques
d'autres Etats membres et
capable d'utiliser d'autres
langues dans le cadre de
son travail."**

sances élémentaires et complémentaires acquises par les jeunes, ainsi que de la description de champs d'activité professionnelle possibles.

Expériences

Depuis 1988, quelque 700 jeunes ont choisi ce type de formation (**cf. illustration**). Environ un sur quatre a mené la formation à bien et 92 % de ces participants ont trouvé un emploi en République fédérale d'Allemagne.

Les réponses de 243 participants à un sondage sur ces actions pilotes sont maintenant connues.

Interrogés sur les motifs de leur participation aux projets pilotes, la plupart de ces jeunes (94 %) indiquent qu'ils voyaient dans cette offre supplémentaire un enrichissement de la formation professionnelle ("formation continue"). La plupart aussi estiment que cela leur donne une bonne base pour pouvoir travailler plus tard dans leur pays natal. En effet, 87 % pensent que grâce au projet, ils sont mieux placés pour trouver du travail dans leur pays d'origine et plus de la moitié pensent que cette qualification supplémentaire améliore aussi leurs chances sur le marché du travail en République fédérale d'Allemagne (53 %) et leurs perspectives de promotion professionnelle à long terme (55 %). Il est intéressant de noter qu'environ un jeune sur sept (14 %) a participé au projet parce que l'entreprise où il était en formation le voulait et 8 % auraient renoncé à suivre une formation quelle qu'elle soit s'il n'y avait pas eu ces projets.

A la question de savoir s'ils conseilleraient à d'autres jeunes de participer à ce genre d'action, 96 % ont répondu "oui" sans hésiter et 95 % que si c'était à refaire, ils seraient de nouveau partants.

Les stages en entreprise dans les pays d'origine ont contribué à concrétiser la vision qu'avaient les jeunes de la vie professionnelle et du monde du travail dans ces pays, qu'ils ne connaissaient jusqu'ici en quelque sorte qu'en "touristes", si tant est qu'ils aillent passer leurs vacances dans leur pays natal. C'est ainsi qu'un

quart des jeunes indiquent que l'idée qu'ils avaient du monde du travail dans leur pays d'origine avait fortement ou même très fortement changé, 61 % répondent qu'elle a un peu ou en partie changé et un sur sept seulement (14,6 %) déclare ne rien avoir appris de nouveau à l'occasion de ce stage. Il est intéressant de signaler que 70 % des jeunes indiquent que les expériences faites pendant le stage étaient importantes et utiles pour la suite de leur formation en République fédérale d'Allemagne. Manifestement, ce séjour a contribué à renforcer la motivation de ces jeunes à se former, en ce sens que leur projet individuel et les objectifs de formation à atteindre se recouvrent de plus en plus. En effet, pour pas moins de 60 %, il est tout à fait concevable qu'ils puissent aller plus tard travailler dans leur pays d'origine, un sur cinq l'envisage même déjà concrètement et pour 2 % seulement, cela n'entre pas en ligne de compte.

Pour une partie des entreprises allemandes qui participent depuis 1988 aux projets pilotes binationaux, la possibilité de former des jeunes bilingues était une raison importante de soutenir ces projets. Celles, en particulier, qui travaillent avec des entreprises des pays partenaires ou envisagent de le faire et celles qui ont des filiales dans ces pays prévoient une augmentation des besoins en personnel qualifié bilingue et se félicitent de ce genre d'initiative.

La majeure partie des entreprises de formation allemandes associées aux projets indique qu'il deviendra à l'avenir de plus en plus important d'avoir des spécialistes possédant ce type de qualification complémentaire et préconise des actions comparables pour les jeunes Allemands.

Un bon tiers des entreprises pense que le développement du marché intérieur européen entraînera une augmentation des besoins en personnel qualifié familiarisé avec les activités professionnelles et la manière de travailler spécifiques d'autres Etats membres et capable d'utiliser d'autres langues dans le cadre de son travail. Une entreprise sur cinq a l'intention d'occuper les participants aux projets pilotes dans des domaines où les connaissances supplémentaires acquises sont particulièrement utiles et nécessaires.



ELAINE – Réseau européen des pouvoirs publics pour un échange mutuel de politiques en matière d'immigration

Créé en 1990 par le Centre européen Travail et Société (ECWS) à Maastricht (Pays-Bas) et financé par la DG V de la Commission européenne depuis le 1er janvier 1993, le réseau ELAINE est devenu en Europe une source renommée de compétences spécialisées dans les questions d'immigration au niveau des municipalités¹. ELAINE s'intéresse spécifiquement à l'action des administrations communales, car c'est à ce niveau que sont gérés les besoins immédiats des immigrants. Les administrations municipales sont par conséquent bien placées pour trouver des mesures novatrices permettant de lutter contre la marginalisation des immigrants.

Le Centre européen Travail et Société est un organisme de recherche orienté vers l'application politique. Il dispose d'une expérience acquise dans le cadre de projets sur la formation, la qualification professionnelle, le travail en réseau interactif, l'évaluation et l'observation, la multiculturalité et la gestion du changement dans les organisations. Il met à la disposition du réseau ELAINE le savoir-faire que requièrent les villes membres pour comparer leurs situations respectives en matière d'immigration en dépassant leurs différences historiques, politiques ou socio-culturelles.

L'un des principaux objectifs du réseau est d'amener les villes à apprendre les unes des autres par l'échange mutuel d'expériences. Le réseau facilite ce processus en permettant aux fonctionnaires municipaux d'accéder à une structure adéquate de discussion et d'échanges sur leurs problèmes communs, et de recevoir des informations sur la manière dont ces pro-

blèmes sont gérés ailleurs en Europe. Le développement rapide du réseau (plus de 25 villes actives) montre bien que les villes ont compris l'avantage d'échanger des expériences pratiques sur les questions de multiculturalité. Le succès du réseau réside dans la qualité croissante des échanges formels et informels entre les villes et dans les progrès de la communication mutuelle de savoirs et d'expériences. Cet accroissement de la qualité des échanges montre bien la valeur du réseau ELAINE.

La structure du réseau se compose de trois parties: l'unité de coordination, les villes membres et le comité exécutif. L'unité de coordination d'ELAINE (basée au Centre européen Travail et Société) est responsable de la coordination, de la planification et de l'organisation du programme d'activités du réseau. Elle joue le rôle d'intermédiaire entre les villes et complète les compétences que celles-ci apportent par des recherches destinées à étayer l'échange d'informations. A charge des villes membres de rendre compte des savoirs qu'elles ont acquis sur la base de leurs projets et expériences. L'échange de compétences s'effectue grâce aux activités et services d'ELAINE (colloques sur des thèmes spécifiques, enquêtes, Newsfax ELAINE, Infobank, participation à des réunions et représentation du réseau dans les conférences externes). Enfin, le comité exécutif est un groupe de responsables de liaison (venant principalement des villes membres d'ELAINE), ayant pour mission de fournir à l'unité de coordination un conseil et un soutien constants.



Maria José Freitas

est chercheuse au European Center for Work and Society (ECWS) depuis 1993. Elle est actuellement

surtout chargée de la coordination du réseau ELAINE (European Local Authority Interactive Network on Ethnic Minority Policies).

ELAINE est un programme du ECWS, financé par la Commission européenne et destiné à promouvoir la coopération et les échanges de savoir-faire entre les administrations municipales en Europe traitant des questions d'immigration. L'un des aspects abordés est la formation (professionnelle) pour les immigrants et le rôle qu'y jouent les pouvoirs publics locaux. Certaines initiatives locales sont décrites ici et bien qu'aucune expérience ne soit totalement transposable ailleurs, ELAINE est parvenu à créer une véritable plateforme de comparaison efficace d'initiatives locales et d'échanges professionnels au niveau européen.

1) Le terme utilisé dans le réseau ELAINE pour désigner des personnes d'origine ethnique différente de celle de la population autochtone est en anglais "ethnic minorities" (et en français: immigrants). ELAINE étant un réseau multiculturel, son approche terminologique consiste à choisir dans chaque langue le terme le plus approprié au contexte du pays.



“Avec le temps, les villes membres d’ELAINE ont appris l’art d’extraire de leurs rencontres les éléments communs qui leur seront utiles pour élaborer de nouvelles approches et pratiques politiques dans leur municipalité.”

L’expérience montre qu’il ne suffit pas d’offrir des documents contenant des données comparatives européennes sur les problèmes et les approches adoptées par les différentes municipalités. Cette information doit être d’une utilité pratique pour les villes européennes, quelle que soit leur taille, leur situation géographique ou leur histoire. Cette même information doit aussi être adaptée à leurs besoins particuliers et peut s’échanger sous forme de documents préparatoires, d’une participation active à des colloques et à des visites de projets, ou encore sous forme de procès-verbaux de réunions. Tous ces éléments ont leur importance dans le processus de développement “interactif” entre les villes membres.

Il est certes vrai qu’une politique donnée ne peut être calquée d’une ville à une autre ou d’un pays à un autre sans tenir compte de leurs différences historiques et culturelles. Mais il faut souligner qu’à force d’échanges intensifs et prolongés, le partage des idées et des cas pratiques peut finalement se traduire par des politiques et des initiatives novatrices. Avec le temps, les villes membres d’ELAINE ont appris l’art d’extraire de leurs rencontres les éléments communs qui leur seront utiles pour élaborer de nouvelles approches et pratiques politiques dans leur municipalité. Les villes qui adhèrent au réseau depuis 1990 ont régulièrement progressé en ce domaine.

L’évaluation s’effectue selon un processus itératif entre les acteurs en cause et constitue un élément inhérent à l’esprit du projet global. Ce processus repose sur la communication de rapports de la part des villes, du comité exécutif et de la DGV de la Commission européenne. Des sessions ont par exemple été organisées en groupes de travail sur certains points abordés dans les colloques d’ELAINE car les villes souhaitaient examiner ces aspects de manière plus approfondie. Il importe de souligner qu’avec le temps, les demandes des villes se font plus détaillées et plus complexes, révélant par là un progrès conforme au principe de développement dynamique du savoir, caractéristique du réseau ELAINE.

Formation professionnelle

Dans la société qui est la nôtre aujourd’hui, l’on ne saurait trop insister sur l’importance de la formation professionnelle car elle n’est plus le simple instrument d’une réaction face au changement, mais un guide de l’évolution de ce changement - elle l’oriente et prépare les citoyens à une formation continue qui s’étend tout au long de la vie - et joue donc un rôle “pro-actif”². Le marché de l’emploi évolue vers une main-d’œuvre hautement mobile, titulaire de qualifications stratégiques et caractérisée à tous les niveaux par la flexibilité, la polyvalence et les compétences sociales.

La formation professionnelle des immigrés est d’autant plus importante que la situation et le bien-être de groupes tels que celui-ci dépendent fortement de leurs chances de trouver un emploi et de le conserver. De plus, cette formation améliore la connaissance de la langue parlée dans le pays d’accueil tout en favorisant les contacts entre personnes.

La formation professionnelle destinée aux immigrés est orientée vers des cibles spécifiques, par exemple, l’offre de programmes de formation aux femmes et aux jeunes immigrés. Chez ces personnes, l’accès et la participation à la formation professionnelle sont généralement entravés par des obstacles liés à l’inadéquation des infrastructures de formation et au manque d’informations et de connaissance de

2) Projet CLEO, Cases in Learning (oriented) Organisations, ECWS, 1992.

Les discussions pragmatiques tenues dans le cadre du réseau ELAINE montrent que:

- Les analogies sont plus fréquentes entre villes tournées vers les mêmes intérêts qu’entre villes d’un même pays.
- Ce sont bien souvent les initiatives locales, issues de la base, qui stimulent les progrès vers l’intégration* des immigrés.
- La synthèse des éléments communs aux approches des différentes villes aide chacune à mettre au point son propre modèle de politique et de pratiques locales.
- Les pouvoirs publics locaux prennent des initiatives dans des domaines où les politiques nationales sont en retard.

*) L’intégration sous-entend une adaptation des différents groupes sociaux les uns aux autres



la langue. Autre facteur de handicap, le peu de soutien à espérer de la part des membres de la famille.

Il figure ci-après une brève description de différentes initiatives de formation (professionnelle) lancées au niveau local à l'intention des immigrés en Europe, dans le cadre des activités du réseau ELAINE.

Initiatives de formation à Anvers (B)

La ville d'Anvers porte une attention particulière à l'amélioration de la communication en milieu scolaire, où se constatent de fortes concentrations d'enfants d'immigrés. Cette initiative a été prise après le constat d'un manque de communication entre, d'une part, les dirigeants et le personnel enseignant et d'autre part, les enfants immigrés et leurs parents. Le problème réside non seulement dans les différences linguistiques mais dans les différences d'expérience de la scolarité. Des travailleurs de diverses cultures sont recrutés pour faire le lien entre les parents, les enseignants et les élèves, afin d'améliorer la situation de ces jeunes immigrés. Un autre effort visant à combler le manque de communication consiste dans la création de cours de langue spécialement adaptés aux mères immigrées, qui n'ont qu'une connaissance limitée de la langue néerlandaise et ne peuvent, de ce fait, suivre et soutenir leurs enfants durant leur cursus scolaire. L'incapacité de la mère à gérer une situation sociale apparaît comme un facteur négatif aux yeux de l'enfant.

Les efforts déployés en faveur des jeunes immigrés doivent également leur faciliter l'accès à l'emploi et motiver les jeunes en formation à mi-temps. Ces jeunes chômeurs ont besoin d'une aide spéciale destinée à les encourager et les guider vers le marché de l'emploi. Il est d'autant plus nécessaire d'agir à ce niveau que les entreprises ne sont guère enclines à employer des jeunes en formation à temps partiel, et encore moins des immigrés. Les jeunes immigrés reçoivent un soutien social et psychologique qui doit les aider à surmonter les facteurs de démotivation.

Le secteur privé participe également à l'offre de formation aux jeunes immigrés d'Anvers, dans le cadre d'une coopéra-

tion à des initiatives privées dénommées "Vitamin W", initialement destinées à aider les chômeurs de longue durée sans qualifications, les réfugiés, les immigrés et autres personnes ayant des difficultés à trouver du travail. Les jeunes immigrés suivant une formation à mi-temps sont placés dans des projets d'expérience du travail au sein du département d'urbanisme municipal. Ils ont participé à la transformation d'une ancienne école en un centre associatif et ont converti une ancienne piscine couverte en centre de réunions et de loisirs. Dans ces projets, les jeunes ont reçu une formation "sur le tas" et peuvent utiliser cette expérience pour trouver un emploi similaire.

Initiatives de formation à La Haye (NL)

La Haye applique à présent une politique destinée à accroître la qualité et les résultats d'une formation de base pour les adultes. La stratégie consiste notamment à intensifier et centraliser les cours offerts dans l'ensemble de la ville. Mais cette approche restreint la motivation des intéressés et risque d'exclure certaines personnes s'orientant vers cette formation pour des raisons sociales. La Haye porte donc une attention particulière aux cours de langues pour les immigrés et notamment à certains groupes distincts parmi eux.

Cette année, la ville a organisé un cours de langue non intensif (2 1/2 à 5 heures par semaine), flexible (dispensé en différents endroits) et temporaire (maximum un an). Il s'agit d'un cours "tremplin" conçu pour des étrangers de faible niveau de formation et destiné à leur faciliter l'accès à des cours de néerlandais plus intensifs. Le groupe cible est formé de personnes qui ne sont pas encore aptes à franchir le pas vers la formation initiale des adultes telle que dispensée généralement, et de personnes qui ne sont pas sûres que ce type de formation soit celui qui leur convient. Les "élèves" potentiels reçoivent une introduction à la formation initiale des adultes dans ce groupe "tremplin" où, guidés par un socio-pédagogue, ils peuvent articuler leurs besoins en matière de formation et faire une évaluation de leurs aptitudes. Le groupe "tremplin" est donc un groupe d'accès largement ouvert. S'il apparaît que la formation des

"La ville d'Anvers porte une attention particulière à l'amélioration de la communication en milieu scolaire, où se constatent de fortes concentrations d'enfants d'immigrés. Cette initiative a été prise après le constat d'un manque de communication entre, d'une part, les dirigeants et le personnel enseignant et d'autre part, les enfants immigrés et leurs parents."

"Le secteur privé participe également à l'offre de formation aux jeunes immigrés d'Anvers, dans le cadre d'une coopération à des initiatives privées dénommées "Vitamin W", initialement destinées à aider les chômeurs de longue durée sans qualifications, les réfugiés, les immigrés et autres personnes ayant des difficultés à trouver du travail."

"La Haye porte (...) une attention particulière aux cours de langues pour les immigrés et notamment à certains groupes distincts parmi eux."



“Il est à présent question, à La Haye, d’ouvrir en 1995 les établissements de formation des adultes le samedi (...)”

“L’accès des femmes et des mères immigrées à la formation initiale des adultes s’effectue grâce à un projet de sensibilisation et d’action.”

adultes n’est pas la méthode la plus appropriée, la personne peut être transférée dans d’autres services.

Le groupe “tremplin” peut également répondre aux demandes de différentes organisations (par exemple, les centres de formation des adultes, les centres associatifs, les mosquées) et organiser des cours dans les locaux de ces organisations. Les groupes féminins ont priorité. Toutefois, les groupes de formation initiale des adultes dans le cadre du système général offert par les institutions ne fonctionnent pas toujours de manière satisfaisante. Il est difficile de rassembler des groupes homogènes et un nombre suffisant d’inscrits pour démarrer un cours. A cela s’ajoute l’insistance de certaines organisations à vouloir rendre leurs cours plus attrayants pour les groupes spécifiques auxquels ils s’adressent.

Les groupes “tremplin” sont encore en phase expérimentale. Des accords ont été conclus avec des organisations “utilisatrices” concernant la durée du cours, le passage à la formation initiale des adultes et les éventuelles formes de travail socio-culturel, les infrastructures de garderies d’enfants et le nombre de participants. La dotation budgétaire actuelle permet à 12 groupes de fonctionner 5 heures par semaine. Les personnes souhaitant accéder à la formation initiale des adultes ont priorité pour l’obtention des places.

Il est à présent question, à La Haye, d’ouvrir en 1995 les établissements de formation des adultes le samedi (qui est souvent le seul jour où les adultes qui travaillent peuvent suivre des cours). Grâce à ces cours du samedi, les immigrés ayant suivi un cours élémentaire de néerlandais sur leur lieu de travail pourront préparer le “NT2” (cours de néerlandais de niveau II). Pour l’instant, les établissements de formation hésitent à organiser des cours le samedi, en raison des frais supplémentaires occasionnés (prolongement de l’ouverture des bâtiments et indemnisation des heures supplémentaires du personnel enseignant). Un essai va être tenté, pour savoir si l’ouverture des établissements de formation initiale des adultes durant le week-end répond à un besoin réel. Pour l’instant, l’expérience commencera avec deux groupes. Si elle

est positive, les cours du samedi figureront régulièrement au programme des établissements de formation.

Les femmes immigrées constituent un groupe cible spécial à La Haye. La ville finance une fondation qui s’est donnée pour tâche d’aller à la rencontre des femmes immigrées (Stichting Ontmoeting met Buitanlandse Vrouwen), en proposant des cours à domicile à ces femmes, qui sont très isolées. Elles ne sont pas en mesure d’accéder de leur propre chef à la formation initiale des adultes, non plus qu’à d’autres structures. On espère qu’après une série de cours à domicile dispensés par la fondation, ces femmes seront en mesure de suivre les cours en groupe offerts dans le cadre de la formation des adultes.

L’accès des femmes et des mères immigrées à la formation initiale des adultes s’effectue grâce à un projet de sensibilisation et d’action. Depuis le 1er janvier 1993, un responsable de projet a été engagé pour rencontrer les femmes et les mères immigrées vivant dans l’isolement, pour les mettre en présence d’autres femmes et les préparer à fréquenter les cours de groupe, en coopération avec les établissements de formation initiale des adultes. Il n’est pas aisé d’atteindre ces femmes. Plusieurs visites à domicile et un conseil intensif sont souvent nécessaires, et elles ne comprennent pas toujours la documentation qui accompagne le projet. Les centres de formation initiale des adultes, qui jouent un important rôle d’intermédiaires, ne disposent souvent pas de locaux appropriés pour communiquer avec les mères. De plus, le manque de salles de classe adéquates pour les cours en groupe crée également des difficultés.

Le passage des cours à domicile vers les cours de groupes, dans les établissements de formation initiale des adultes, pose également un problème chez les femmes immigrées. Elles ont souvent besoin d’un supplément d’attention et de conseils, que ces établissements ne sont pas en mesure de leur offrir. En conséquence, de très nombreuses femmes cessent de venir aux cours. Une dotation spéciale a été prévue dans l’espoir d’améliorer le taux de passage. La fondation et les établissements de formation des adultes ont passé un accord qui définit les tâches et les res-



ponsabilités inhérentes à la transition des cours à domicile vers les cours de groupe. Un système spécial d'enregistrement des femmes du groupe cible a été mis sur pied. De plus, les établissements de formation des adultes peuvent faire intervenir la fondation lorsque des personnes ayant récemment accédé aux cours de groupe menacent de "décrocher".

Un groupe d'immigrés souvent oublié est celui des personnes du troisième âge. Ces personnes ont du mal à vieillir dans un pays qui n'est pas le leur, un pays où leur tissu social est extrêmement ténu et où elles n'ont guère d'informations sur leurs droits et sur les possibilités d'accueil et de soins³. En 1993, La Haye a lancé des *cercles d'études* pour les immigrés du troisième âge; ces cercles contribuent non seulement à tenir ces personnes hors des établissements de prise en charge le plus longtemps possible, mais renforcent aussi leur sentiment d'insertion et d'appartenance à la collectivité. La méthodologie des cercles d'études vise l'autonomie et le développement personnel des personnes âgées et peut s'adapter à n'importe quel niveau de formation (du primaire à l'université). En bref, un cercle d'études est un groupe de personnes âgées (ayant en général quitté la vie active), qui étudient ensemble un sujet d'intérêt mutuel. Dans ce processus, il est fait recours aux connaissances et à l'expérience des participants; l'effet d'apprentissage est tout aussi important que le contact social. Il convient de noter que ces cercles d'études destinés aux immigrés du troisième âge rencontrent un intérêt considérable et qu'il en existe 13 à présent. Chaque cercle se compose de 10 à 15 personnes. Il est prévu de créer 15 autres groupes de ce type. Tous les animateurs sont recrutés au sein du groupe cible.

Colloque d'ELAINE à Mannheim (D) sur la formation professionnelle

Le rôle et la participation des pouvoirs publics locaux dans les politiques de formation professionnelle ne cesse de s'amplifier. Les activités menées actuellement dans les villes membres d'ELAINE en sont un bon exemple, constaté durant le colloque d'ELAINE sur la formation des immigrés, à Mannheim (décembre 1992). Les participants ont visité plusieurs projets,

notamment une école dispensant des cours de formation aux immigrés et un centre de conseil qui soutient les personnes désavantagées lors de leur transition de l'école au monde du travail. Les participants au colloque ont pu observer le système de formation "duale" caractéristique de l'Allemagne, comprenant une formation théorique dispensée en établissement, associée à une expérience pratique du travail.

Plusieurs exemples intéressants d'initiatives de formation en cours pour les immigrés⁴ ont été évoqués à Mannheim, où les délibérations ont fait ressortir la tendance à une approche plus décentralisée de la formation professionnelle (en raison des liens accrus entre les marchés de l'emploi local et régional). Les municipalités peuvent tirer parti de cette évolution pour lancer des initiatives et instituer des modalités de participation en ce domaine.

L'expérience allemande a particulièrement intéressé les participants du Royaume-Uni car les programmes de formation professionnelle des immigrés en Allemagne sont caractérisés par une approche orientée vers les institutions, tandis qu'au Royaume-Uni, l'approche est moins structurée et davantage axée sur les initiatives autonomes (émanant généralement d'organisations d'immigrés). Les participants néerlandais, eux aussi habitués à un système moins institutionnalisé, ont été en mesure de constater des analogies avec le système dual allemand, dans des domaines-clés tels que l'offre d'infrastructures plus adéquates pour la formation professionnelle, la participation à des projets coordonnés dans le cadre d'établissements de formation au niveau local, les organisations d'aide sociale, les associations d'immigrés et l'industrie locale (qui offre un réseau social important d'encadrement de la formation).

Si toutes les villes se sont découvert des objectifs communs à Mannheim, leurs méthodologies n'en varient pas moins suivant leurs contextes et leurs compétences. Pourtant, en ayant pu découvrir comment les différentes villes traitent dans la pratique des objectifs politiques similaires, les fonctionnaires municipaux présents au colloque sont rentrés chez eux avec de nouvelles idées et de nouvelles ouvertures, susceptibles de déboucher sur

"En 1993, La Haye a lancé des cercles d'études pour les immigrés du troisième âge (...)"

"Plusieurs exemples intéressants d'initiatives de formation en cours pour les immigrés⁵ ont été évoqués à Mannheim, où les délibérations ont fait ressortir la tendance à une approche plus décentralisée de la formation professionnelle (...)"

3) Rapport du colloque d'ELAINE sur la politique des administrations communales concernant les immigrés âgés, 26-28 mai 1994.

4) Les cas précis cités comme exemples dans le débat étaient les suivants: 1) un centre d'orientation-conseil, à Gand (B) qui associe les cours de langue, les cours théoriques et l'expérience pratique dans des entreprises, pour les jeunes migrants au chômage; 2) des collèges de formation professionnelle à Stuttgart (D), qui ont prévu des classes spéciales pour les jeunes allemands et immigrés ayant des difficultés d'expression et d'apprentissage, et 3) des centres de formation théorique et pratique pour les résidents africains et autres groupes d'immigrés à Sheffield (RU), offrant des cours de base.



des politiques mieux ajustées aux besoins des immigrés dans leur ville.

Remarques de conclusion

La constitution d'un réseau européen d'échanges mutuels est une entreprise considérable, tant par son ampleur que par sa durée. ELAINE n'en a pas moins à coeur de garantir un échange mutuel approfondi d'expériences pratiques entre les responsables locaux.

Les efforts d'ELAINE pour faciliter l'accès à l'information, le contact avec les responsables compétents et la connaissance de l'évolution européenne des politiques envers les immigrés ont déjà abouti à des initiatives de coopération bilatérale entre villes membres d'ELAINE (concernant les

immigrés ou d'autres aspects). La valeur ajoutée de la coopération spontanée entre les villes, s'additionnant aux activités du réseau ("initiatives dérivées"), est une dimension inhérente au réseau ELAINE et aux actions européennes de promotion de la coopération entre les Etats d'Europe. Ainsi s'accroît la capacité de transfert géographique des initiatives politiques tandis que les compétences professionnelles deviennent plus accessibles grâce à des efforts coordonnés.

Pour de plus amples informations, prière de s'adresser à:

Maria José Freitas
European Center for Work and Society
(ECWS)
ELAINE Co-ordination Unit
P.O.Box 3073
6202 NB Maastricht



La réforme de la formation technique en Grande-Bretagne.

Un exemple d'apprentissage institutionnel grâce à la comparaison européenne.

Introduction

Cette revue se situe dans le champ de tension entre la science et la pratique. L'un des éléments les plus importants de ma vie professionnelle a été de pouvoir travailler dans ce champ de tension et d'observer la manière dont les résultats de la comparaison internationale se répercutent sur le développement d'un système national de formation technique. Mon hypothèse est que cette forme d'apprentissage institutionnel dans le domaine auquel s'intéresse cette revue est particulièrement importante, et que cet apprentissage est sans doute plus fréquent qu'il n'y paraît. Il peut comporter des éléments internationaux, mais aussi se situer en dehors des programmes internationaux officiels de formation professionnelle en Europe. C'est précisément pour cette raison qu'il mérite d'être décrit. Il est peut-être même plus important que les innombrables recommandations, directives, programmes et projets pilotes au niveau de l'Union européenne. Car il concerne en définitive la politique de formation professionnelle des Etats membres, qui restera importante conformément au principe de subsidiarité. J'aimerais ici systématiser mes propres expériences, en abordant notamment les thèmes suivants:

- quelles sont les grands lignes directrices de l'évolution de la formation professionnelle en Europe?
- que peut nous apprendre, et de quelle manière, la comparaison des différents systèmes de formation professionnelle?

□ comment faut-il considérer l'interface entre la science et la politique - ou la gestion publique de la formation?

Naissance et mise en place d'un atelier de réforme

En 1975, je suis devenu attaché de recherche au St. Antony's College d'Oxford. Peu de temps auparavant, j'avais rencontré par le biais de mon directeur de thèse à Munster des visiteurs anglais s'intéressant à la situation des ingénieurs, cadres supérieurs et chefs d'entreprise allemands. Il s'intéressaient notamment à la question de savoir comment les performances de l'industrie britannique pouvaient être améliorées en tirant profit de l'expérience et de la pratique de la gestion des entreprises et de la formation des techniciens et ingénieurs dans d'autres pays.

L'objectif de mon propre travail en Grande-Bretagne était d'élaborer la partie britannique d'une comparaison internationale portant sur l'organisation, la formation professionnelle et les relations industrielles, dont les volets français et allemand étaient déjà achevés. Il s'agissait essentiellement de "recherche fondamentale". Le projet s'inscrivait dans le cadre de l'approche de "l'effet social" dans le travail, l'organisation et les relations industrielles, une approche développée par le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail d'Aix-en-Provence (Maurice et al. 1982).

Il est intéressant de noter que cette étude universitaire pluridisciplinaire avait été



Arndt Sorge

Depuis 1992,
Professeur de
sociologie
industrielle et
organisationnelle à
la Faculté des
Sciences sociales de
la "Humboldt Universität" de
Berlin.

L'analyse que fait l'auteur de l'exemple de diffusion des acquis de la recherche comparative internationale pour la réforme d'un système national de formation professionnelle, auquel il a été directement associé, met en évidence les limites et les contradictions des processus et mécanismes d'échanges entre science, décision politique et mise en pratique, tout en réaffirmant l'importance de la démarche comparative pour un véritable apprentissage de ce qu'est l'Europe, la nécessité de tels échanges et en proposant une réflexion plus générale sur leur possible contribution à la praxis sociale.

Ce type d'apprentissage institutionnel est plus important que "(...) les innombrables recommandations, directives, programmes et projets pilotes au niveau de l'Union européenne".

Le point de départ était ma participation à la partie britannique "(...) d'une comparaison portant sur l'organisation, la formation professionnelle et les relations industrielles dont les volets français et allemand étaient déjà achevés".



Une série de rencontres a eu lieu au ministère de l'Industrie. "Les personnes les plus diverses assistaient à ces rencontres: industriels, fonctionnaires ministériels, chercheurs, journalistes, représentants du monde politique et syndical."

On y traitait, "dans le cadre d'une comparaison internationale, des questions concernant les ingénieurs et cadres supérieurs dans l'industrie, leur socialisation, leurs fonctions, l'organisation du travail, les structures d'organisation et les relations industrielles."

entreprise à la demande d'une instance gouvernementale française qui souhaitait savoir pourquoi les différences hiérarchiques de salaire étaient beaucoup plus importantes en France qu'en Allemagne. Il s'agissait donc à la fois d'une recherche appliquée et fondamentale. Intéressé par ses applications possibles, j'avais participé aux entretiens à Munster avec ces partenaires britanniques, dont Michael Fores du ministère de l'Industrie, Peter Lawrence du département de construction mécanique de l'Université de Southampton, qui entreprenait à l'époque une recherche sur les ingénieurs allemands à la demande du ministère de l'Industrie, ainsi que Liam Hudson, professeur de psychologie à Edimbourg.

J'ai poursuivi ces contacts une fois arrivé à Oxford. Au cours de toute une série de rencontres au ministère de l'Industrie, nous examinions, dans le cadre d'une comparaison internationale, des questions concernant les ingénieurs et cadres supérieurs dans l'industrie, leur socialisation, leurs fonctions, l'organisation du travail, les structures d'organisation et les relations industrielles. Les personnes les plus diverses assistaient à ces rencontres: industriels, fonctionnaires ministériels, chercheurs, journalistes, représentants du monde politique et syndical. Les discussions étaient étonnamment ouvertes et libres, nullement conditionnées par les barrières des différentes disciplines. Il régnait une atmosphère d'atelier. Michael Fores, en sa qualité d'organisateur de ces rencontres, provoquait les participants par ses nombreuses idées et veillait à ce qu'ils s'engagent activement, grâce à ses lettres d'invitation et ses documents préparatoires teintés de son humour si personnel.

Selon le thème abordé, les participants variaient. Mais rapidement s'est constitué un noyau quasiment permanent, dont les membres se rencontraient souvent entre les réunions. Il s'agissait de:

(1) Michael Fores, qui était ingénieur du bâtiment et possédait une longue expérience, notamment de la construction de ponts, acquise dans différents pays (Grèce, Turquie, Australie, etc.). Se retrouver ensuite dans un milieu plus universitaire ne le dépaysait pas trop, puisqu'il avait fait des études à Cambridge, contrairement à ce que pouvait laisser

croire son style un peu débraillé d'homme du terrain. Il s'occupait des problèmes des métiers d'ingénieur et de technicien en les situant dans une perspective historique, philosophique et économique. C'est ce qui lui avait valu d'être nommé "internal consultant" du ministère.

(2) Peter Lawrence avait fait des études d'histoire, puis de sociologie. Il avait quitté son poste permanent d'enseignant à l'Université de Strathclyde (Glasgow), pour s'occuper de ce projet concernant les ingénieurs allemands, dont la durée était limitée. Il avait découvert l'Allemagne, sa langue et ses habitants, au cours de son service militaire.

(3) Ian Glover était sociologue et préparait un doctorat sur les théories et les résultats des recherches sur le comportement des managers. Il était éminemment capable de manier d'innombrables concepts dans le cadre d'innombrables circonvolutions de la pensée, et néanmoins d'élaborer une thèse centrale simple et précise. Aujourd'hui, c'est surtout dans ses publications (voir par exemple Glover (1992)) que l'on retrouve cette argumentation parfois échevelée qui faisait partie de notre raisonnement d'alors.

(4) J'avais moi-même présenté mon projet au cours de nos discussions, et nos débats sur la technique, les techniciens et la direction des entreprises me concernaient à deux titres. D'une part, nous examinions dans une perspective différente précisément les points qui avaient été importants pour mon travail à Munster, et d'autre part ils me permettaient de satisfaire des intérêts personnels que j'avais développés dans mes activités de pilote d'avion et lors de mon service militaire.

Ce noyau dur se rencontrait souvent en privé, dans diverses compositions, et nos réunions de travail au ministère de l'Industrie se terminaient régulièrement dans un pub voisin. Ian Glover comme Peter Lawrence travaillait sur la base de contrats du ministère, ce qui n'était pas mon cas. Mais ce qui nous unissait, ce n'était que pour une petite part le projet de travail et son financement. Ce qui était beaucoup plus important, c'était la conviction de plus en plus forte de pouvoir travailler également ensemble dans un autre domaine et d'avoir beaucoup de choses à



se dire. Bien que le noyau dur fût composé de scientifiques ou de chercheurs, nous étions tous d'avis que les conceptions scientifiques et l'approche universitaire traditionnelle nous conduiraient dans une impasse. Ce point de vue était défendu le plus ardemment par Michael Fores.

Notre cercle s'agrandissait grâce à la participation de personnes déjà "établies" à l'époque, comme Liam Hudson qui s'occupait des structures de perception des techniciens et des scientifiques, ou comme Alistair Mant qui a longtemps travaillé comme psychologue au Tavistock Institute et qui était en train d'écrire un livre provocant sur les managers britanniques, ou encore l'historien des armées Correlli Barnett, et plus tard John Child, un chercheur travaillant sur les problèmes d'organisation et de gestion. Brigitte May nous avait fourni une excellente synthèse des travaux de recherche sur le management menés en Allemagne (May 1974). D'autres contributions provenaient du projet concernant les ingénieurs de Peter Lawrence (Hutton et al. 1977; Hutton et Lawrence 1982) et de mon propre projet (Maurice et al. 1980; Sorge et Warner 1986). Nous écrivions également à plusieurs des articles pour diverses revues.

Une grande partie de notre production n'était pas publiée ou n'était destinée qu'à un usage interne. Le cercle plus étendu se nourrissait essentiellement de débats dépassant de loin le cadre des études ou des recherches fondées et vérifiées. Il élaborait en permanence d'innombrables hypothèses, presque par hasard, que chacun pouvait ensuite garder à l'esprit dans son travail quotidien.

Michael Fores avait un jour qualifié de "barbershop" le cercle plus étroit, parce qu'il était relativement stable et que les intérêts de ses membres étaient complémentaires, et leurs opinions très voisines. Un barbershop, c'est en Angleterre un petit groupe vocal à plusieurs voix. Cette expression est née de l'habitude qu'avaient certains coiffeurs de chanter pendant leur travail pour s'amuser eux-mêmes et amuser leurs clients.

Lignes directrices pour le développement de la formation professionnelle

Ce barbershop avait au bout d'un an réussi à chanter un motif relativement clair, fixé jusqu'à la fin de 1976. On peut le résumer de la manière suivante:

(1) Les performances des entreprises industrielles britanniques souffrent de la faible considération dont sont entourés la technique et les métiers techniques dans l'ordre social, le système éducatif et l'organisation des entreprises.

(2) La technique et les professions techniques attirent en Grande-Bretagne des jeunes nettement moins qualifiés, et dans les entreprises, elles débouchent généralement sur des impasses en termes de carrière (Bayer et Lawrence 1977). La promotion professionnelle va généralement de pair avec une formation plus générale de gestionnaire.

(3) Les qualifications pratiques, le savoir détaillé et spécialisé, ainsi que la stabilité dans le monde du travail sont dépréciés à la fois par l'évolution générale de la situation et par des structures formelles (politique du personnel, marché du travail). En ce sens, la dévaluation de la technique s'inscrit dans le cadre d'un syndrome culturel et institutionnel général. Les postes et les filières de formation mieux considérés vont de pair avec le changement de discipline, la non spécialisation et le changement fréquent de poste de travail.

(4) Les stratégies des entreprises sont basées de manière excessive sur des critères financiers, comptables, commerciaux et politiques. Le fait que les dirigeants ne soient ni techniciens, ni spécialistes ne laisse pas suffisamment de place à l'innovation technique et à l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience.

(5) L'expérience pratique, la formation professionnelle et l'éducation académique ont développé dans la société une logique propre qui est si forte qu'elle empêche souvent les individus d'agir de manière compétente dans des structures organisées. La capacité d'agir apparaît en Grande-Bretagne beaucoup plus qu'ailleurs comme le résultat individuel, non

Il se forma un groupe de scientifiques et de chercheurs qui pensaient "(...) que les conceptions scientifiques et l'approche universitaire traditionnelle conduiraient dans une impasse".



“Nous ne réfléchissons pas à des solutions partielles pour des problèmes étroitement définis - comme la productivité, la compétitivité, la formation professionnelle ou la pratique de gestion - mais cherchions en permanence des similitudes entre les systèmes éducatifs, les systèmes de relations industrielles, l'organisation des entreprises, l'histoire sociale, la structure de la société, la place de la technique dans la société et la gestion des entreprises.”

Grâce à un réseau de personnalités, le message était de mieux en mieux perçu dans les secteurs opérationnels du ministère.

“A l'époque, l'opinion publique acceptait volontiers que l'on critique la situation britannique. Elle n'avait guère de mots assez durs pour les “professions”, le management généraliste, le manque d'intérêt pour la technique et le respect des délais et d'autres points encore”.

certifié ou vérifiable d'un processus d'éducation qui ne saurait être entièrement dirigé. Le statut d'une institution éducative donnée est surévalué par rapport aux aspects pratiques et techniques.

(6) L'image de l'ingénieur et du technicien dans la société est trop fragmentée en divers secteurs comportant chacun ses propres activités, associations professionnelles et son propre statut social. Ce phénomène concerne à la fois “l'artisan” peu considéré et le “technologue” qui essaie de surmonter son complexe d'infériorité par rapport aux scientifiques des universités réputées en tentant de paraître scientifique, et en risquant ainsi de se couper de la pratique.

(7) De la même manière, l'organisation des entreprises est fragmentée en une multitude de sous-groupes définis par les professions, les fonctions ou le statut. Il leur est donc difficile d'adopter des points de vue communs, et la technique n'apparaît pas comme un trait d'union potentiel entre ces différents sous-groupes.

(8) Le monde de la culture et des institutions britanniques laisse disparaître la technique dans un fossé qui s'ouvre entre les “arts” et la “science”, ou, autrement dit, la technique n'est considérée que comme un aspect de la “science”, alors qu'en Europe du Nord et en Europe continentale on attribue à la technique une place mieux définie et plus égale à côté des arts et de la science.

Par ailleurs, nous critiquions beaucoup les théories universelles et normatives du management. Nous nous appuyions essentiellement sur Hartmann, qui avait dès 1959 souligné le caractère relatif des doctrines en matière de management, qui dépendent fortement d'une culture ou d'une société donnée. Jusqu'à la fin des années 1970, la pratique allemande du management était considérée comme rétrograde, notamment par comparaison avec la pratique américaine. Hartmann a sans doute été le premier à critiquer fermement cette vision des choses. En 1973, la société de conseil Booz, Allen et Hamilton avait, dans un rapport d'experts très officiel, souligné le retard pris par le management et l'organisation des entreprises allemandes. Cette étude critiquait notamment le faible degré de développe-

ment des “divisions”, la démarcation trop floue entre fonctions d'état-major et fonctions de production, l'évaluation trop grossière de la rentabilité des projets, les styles de commandement trop personnels et d'autres points encore qui apparaissaient comme des lacunes à la lumière de la mode de management de l'époque. Pour sa part, Hartmann soulignait que cette critique ne pouvait s'appuyer sur la mise en évidence de lacunes fonctionnelles, et qu'elle relevait davantage de l'impérialisme culturel (Lawrence 1992, p. 94 sq.).

Nous ne réfléchissons pas à des solutions partielles pour des problèmes étroitement définis - comme la productivité, la compétitivité, la formation professionnelle ou la pratique de gestion -, mais nous procédions à une vaste comparaison des cultures et des institutions, en cherchant en permanence des similitudes entre les systèmes éducatifs, les systèmes de relations industrielles, l'organisation des entreprises, l'histoire sociale, la structure de la société, la place de la technique dans la société et la gestion des entreprises.

Diffusion du message

L'organisateur de notre barbershop et de nos autres réunions de travail, Michael Fores, s'était attaché à constituer un réseau de personnalités sensibles à notre message. Celui-ci était de mieux en mieux perçu dans les secteurs opérationnels du ministère, et repris au cours de conférences, et de ce fait porté à l'attention d'un public plus vaste. Le secrétaire d'Etat du ministère chargé des relations avec le Parlement s'y était intéressé, et en décembre 1976 une conférence a été organisée sous la direction de ce secrétaire d'Etat (Peter Carey), et en présence de Michael Edwardes (à l'époque président de British Leyland). Les exposés présentés à cette occasion ont été publiés par la maison d'édition du gouvernement (Fores et Glover 1978). Par ailleurs, le ministère avait élaboré un document de travail, discuté au cours de la conférence, et qui résumait les principaux résultats et les principales perspectives de notre travail.

Ce message a été très largement repris par les principaux organes de presse. A



l'époque, l'opinion publique acceptait volontiers que l'on critique la situation britannique. Elle n'avait guère de mots assez durs pour les "professions", le management généraliste, le manque d'intérêt pour la technique et le respect des délais et d'autres points encore. En tant qu'étranger, j'éprouvais toujours un certain malaise au cours de ces discussions. D'une part, en tant que travailleur étranger je ne voulais pas trop m'avancer, et d'autre part ce genre de critique témoigne avant tout d'une insécurité quant aux possibilités d'action réalistes, et risque, une fois les émotions calmées, de pérenniser la situation existante. Souvent, on m'a fait remarquer que malgré mon anglophilie tout à fait compréhensible et sympathique il serait bon que je m'exprime avec la netteté qui sied à un Allemand.

Même si notre message comportait une vaste critique de la culture et des institutions du pays, nous devons examiner de plus près des aspects partiels du problème. Nous nous intéressons particulièrement à l'organisation du système éducatif, et notamment de l'enseignement technique, ainsi qu'à l'organisation des associations professionnelles des ingénieurs. Cette approche se heurtait bien sûr à notre désir de faire de "l'analyse sociale". Ce souhait n'était pas particulièrement vif parce que nous étions, dans notre barbershop, surtout des sociologues. C'est au contraire celui d'entre nous dont le rôle était avant tout celui de conseiller politique, le constructeur de ponts Michael Fores, qui attirait sans cesse l'attention sur la nécessité d'examiner en parallèle et de manière coordonnée les différents domaines de la société.

Il est étonnant de constater que, sur la base d'une approche pratique, il débouchait sur les mêmes conclusions que Maurice et al. 1982, qui s'appuyaient sur l'approche de "l'effet social": l'action sociale dans un domaine partiel de la société est toujours liée par une série de chaînes d'interdépendance à l'action menée dans n'importe quel autre domaine partiel. Par le biais de ces chaînes d'interdépendance, l'action reste toujours immanente à la société, même dans le changement social. Ainsi, les transformations profondes ne peuvent se produire que dans le cadre d'une concertation con-

cernant différents domaines. Ces similitudes entre la pensée de Fores et celle de Maurice ne m'apparaissent pas clairement à l'époque. Rétrospectivement, elles sont cependant très claires et témoignent d'une complémentarité de l'approche théorique et de l'approche pratique.

Il était d'autant plus intéressant de tirer des enseignements de la comparaison internationale que la situation de la République fédérale d'Allemagne était considérée au Royaume-Uni comme exemplaire, ce qui ne laissait pas de m'inquiéter. Mais il se trouvait que la formation professionnelle en Allemagne, la combinaison des fonctions techniques et de direction d'entreprise, la considération dont jouissaient la technique et les ingénieurs, ainsi que le rôle central des ouvriers qualifiés dans les entreprises allemandes suscitaient un intérêt extraordinaire. Celui-ci n'a d'ailleurs fait qu'augmenter depuis cette époque (1975-1977). Même si j'en suis en partie responsable, j'éprouve parfois un certain malaise. Au fil du temps, les Britanniques tendaient à adopter une vision idyllique du "modèle allemand", méconnaissant la réalité sociale et les détails de ce modèle, une vision qui semble aujourd'hui contestée de manière tout aussi grossière et globale.

Dans son projet d'une transformation sociale profonde inspirée du modèle allemand, Fores n'envisageait pas cependant de copier la situation allemande. Ce qui l'intéressait plutôt, c'était une "Society for Manufacturing", en tant que mouvement social d'élites fonctionnelles différenciées. Ces dernières devaient s'efforcer de promouvoir le statut, l'attrait et la cohérence des professions techniques dans le système éducatif, l'administration et les entreprises. Mais créer un mouvement social dépasse de loin les attributions qui sont celles d'un ministère. Et le ministère en tant qu'appareil avait du mal à adopter un tel objectif. Cependant, il accueillait assez volontiers l'idée de promouvoir le statut et la formation des ingénieurs. Ce n'était guère facile, puisqu'il touchait ainsi aux domaines de compétence d'autres ministères et d'instances parfaitement autonomes. En Grande-Bretagne plus qu'ailleurs les compétences en matière d'éducation sont le domaine réservé des associations professionnelles, des universités et des instances éducatives locales.

Le besoin d'examiner les problèmes de plus près nous a menés de la critique de la culture et des institutions à une approche de certains domaines (...) particulièrement à l'organisation du système éducatif, et notamment de l'enseignement technique ainsi qu'à l'organisation des associations professionnelles des ingénieurs.

"L'action sociale dans un domaine partiel de la société est toujours liée par une série de chaînes d'interdépendance à l'action menée dans n'importe quel autre domaine partiel."

"Il était d'autant plus intéressant de tirer des enseignements de la comparaison internationale que la situation de la République fédérale d'Allemagne était considérée au Royaume-Uni comme exemplaire."

"Dans le projet d'une transformation sociale profonde inspirée du modèle allemand, nous n'envisageons pas cependant de copier la situation allemande."

Le ministère (...) accueillait assez volontiers l'idée de promouvoir le statut et la formation des ingénieurs."



Une tension résulta du conflit entre la demande “(...) de propositions d'action concrètes” et “la conviction qu'il fallait avant tout faire avancer un mouvement social grâce à une réflexion permanente”.

Une opinion réaliste était que “(...) les solutions partielles basées sur les institutions existantes couraient à l'échec, précisément puisqu'elles seraient broyées par les mécanismes responsables des lacunes constatées”.

“En exagérant à peine”, (...) nous avons le bon modèle, mais la mauvaise société pour le mettre en oeuvre.”

L'étape suivante était la constitution d'une commission, dans la bonne tradition britannique qui consiste à soumettre les propositions de réforme à une “Royal commission” composée de membres indépendants (hauts responsables et personnalités). Cette commission était présidée par Monty Finniston, qui avait longtemps été le président de British Steel. A cette époque, j'avais perdu le contact direct avec ces travaux, puisque mon projet à Oxford s'était achevé et que j'étais retourné en Allemagne. Les contacts avec le barbershop sont cependant restés intenses, et ont été entretenus notamment lors de séjours de Michael Fores au “Wissenschaftszentrum Berlin” (mon nouvel employeur).

Or, précisément à l'époque (1978) où nos travaux préparatoires commençaient à porter leurs fruits, les choses évoluèrent de manière paradoxale. Pendant que la commission Finniston travaillait, l'initiateur de notre projet, Michael Fores, se sentait de plus en plus démotivé, notamment en raison de ses relations difficiles avec son nouveau supérieur direct, qui ne cessait de réclamer des propositions d'action concrètes, alors que Fores considérait qu'il fallait avant tout faire avancer un mouvement social grâce à une réflexion permanente. Fores, ingénieur de métier, n'était pas capable de s'en tenir à une vision technocratique ou utilitariste. De manière tout à fait réaliste, il estimait que les solutions partielles basées sur les institutions existantes couraient à l'échec, précisément puisqu'elles seraient broyées par les mécanismes qui étaient responsables des lacunes qu'il avait constatées.

De plus en plus, il cédait à l'idée pessimiste, mais néanmoins réaliste, que son projet n'aboutirait pas dans les circonstances présentes. Les difficultés apparaissaient à l'évidence comme de nature politique et sociale. En fait, ces divergences n'étaient pas liées à des considérations de politique partisane. Après l'arrivée au pouvoir du gouvernement Thatcher, on espérait une forte réorientation de l'économie sur la base de critères de rentabilité. La promotion de la technique, les ingénieurs et leur place aux yeux des dirigeants d'entreprise étaient plutôt secondaires.

L'objectif que s'était fixé le barbershop ne fut repris par aucun parti politique. Le gouvernement conservateur ne s'est pas engagé, alors que les gouvernements travaillistes avaient fixé d'autres priorités. Ils avaient misé eux aussi sur la politique économique, bien que différente, keynésienne et subventionnée. En exagérant à peine, on peut dire que Fores et le barbershop avaient le bon modèle, mais la mauvaise société pour le mettre en oeuvre.

Il est donc aisément compréhensible que Michael Fores ait démissionné de son poste au ministère au moment même où sa thèse centrale commençait à porter ses fruits. Depuis lors, il exerce en tant que chercheur indépendant (voir par exemple Fores 1979) et commentateur. Ingénieur réaliste, il ne pouvait échapper à la conclusion que la poursuite de son objectif plus ambitieux n'était pas possible sur une simple base instrumentale à la fois en raison de la situation sociale et politique et de sa situation personnelle. C'est pourtant devant un choix instrumental qu'il était placé: faire un travail considéré comme utile par sa hiérarchie ou rechercher la vérité. C'est ce dernier choix qui a prévalu, et pour ne pas devenir un technocrate, Fores, technicien dans l'âme, est donc devenu chercheur indépendant.

Les résultats des réformes

L'un des premiers résultats de la réforme était fondé sur les indications contenues dans les études de Lawrence (Hutton et al. 1977). Ces auteurs avaient indiqué que les ingénieurs formés dans les universités techniques, praticiens expérimentés mais aussi hommes de culture, n'étaient pas suffisamment représentés ni reconnus socialement en Grande-Bretagne. Ainsi manquait un maillon important entre l'atelier et l'usine d'un côté et le développement, la planification et la direction d'autre part. Ces ingénieurs sont d'excellents directeurs de production, assumant une fonction dans laquelle le rôle de médiateur est particulièrement utile. Leur statut n'est guère très différent de celui d'un ingénieur universitaire. Cette faible différence permet de rehausser le statut de la production dans l'entreprise. Il faut



signaler en passant que le directeur de ce projet, Stan Hutton, était professeur de construction mécanique et qu'il avait une expérience du terrain acquise en Angleterre et en Allemagne.

Ces suggestions furent mises en oeuvre dans la pratique grâce à l'introduction de filières d'ingénieurs dans différents établissements d'enseignement supérieur britanniques en 1976-1977 visant à former des directeurs de production hautement qualifiés et respectés. Mais ces filières étaient beaucoup plus générales que les filières allemandes. Elles se composaient de stages en entreprises et de périodes d'études ("sandwich courses"). Les universités qui proposaient ces filières comptaient parmi les plus sélectives et les plus élitistes (Cambridge, UMIST, Imperial College, Brunel/Henley Management College etc.).

C'était là une démarche judicieuse pour rehausser le statut des ingénieurs de production, mais qui conduisait à créer un nouveau profil élitiste. Elle négligeait une catégorie intermédiaire, importante sur le plan quantitatif, se situant entre les ingénieurs formés à l'université et les ouvriers ou les employés techniques des niveaux inférieurs. Par ailleurs, ce nouveau profil n'était pas aussi adéquat pour les PME que celui de l'ingénieur allemand formé à la "Fachhochschule". Enfin, cette filière, dispensée dans les institutions de haut niveau, n'était guère accessible aux travailleurs qualifiés et aux techniciens. Cette institution ne rompait pas par conséquent avec celles qui existaient déjà et un changement radical ne s'est pas produit.

La commission Finniston ne donna pas de résultat différent. Je m'en tiendrai ici à la description de Lee et Smith (1992: 193-195). On trouvera chez Glover et Kelly (1991) une description des travaux de cette commission telle qu'elle apparaît aux yeux des membres du barbershop. Conformément aux recommandations de cette commission, un Engineering Council fut mis en place en tant qu'organisation faitière des différentes associations professionnelles d'ingénieurs. Il remplaçait l'ancien "Council of Engineering Institutions" (CEI), une organisation très faible qui n'était guère prise au sérieux, en dépit de sa structure et de la qualité de ses dirigeants.

A l'époque, le président du "Council of Engineering Institutions" était le duc d'Edimbourg. Cet ancien officier de marine, qui avait fait la guerre, avait une connaissance étonnamment précise de la technique pour un membre de la maison royale. J'ai pu voir chez Michael Fores la correspondance que ce dernier avait échangée avec le prince Philippe. Celui-ci savait fort bien de quoi il parlait, et connaissant bien l'Allemagne, il pouvait beaucoup mieux que la plupart de ses contemporains comprendre le sens de nos comparaisons germano-britanniques. Cependant, en tant que membre de la famille royale, et compte tenu de la faible position du CEI, il pouvait difficilement adopter une attitude autre que très officielle et très prudente.

L'"Engineering Council" qui succédait au CEI fut mis en place par un Décret royal, donc en dehors de la voie législative ou réglementaire normale, ce qui causa sa perte. En effet, selon Lee et Smith, ses compétences étaient de ce fait fortement limitées. Néanmoins, il parvint à mettre en place une sorte de squelette pour la formation des ingénieurs, sur plusieurs niveaux: Chartered Engineer (C. Eng.), Incorporated Engineer (I. Eng.) et Engineering Technician (Eng. Tech.). Cette hiérarchie rappelle beaucoup celle qui existe en Allemagne entre les Dipl.-Ing., Dipl.-Ing. (FH) et les techniciens. Ces titres sanctionnent une formation à la fois scolaire-académique et pratique bien mieux que les étiquettes existant auparavant.

Le Council s'efforçait d'intéresser au métier d'ingénieur d'autres catégories de la population, et notamment les femmes. En dépit de ses efforts, le pourcentage des candidats à ces différentes filières est tombé entre 1982 et 1990 de 13 % à 8 % d'une classe d'âge. Par ailleurs, beaucoup d'étudiants de ces filières dans les universités britanniques sont des étrangers. Lee et Smith (1992: 194) indiquent que pendant cette période la formation technique a encore perdu de son attrait, d'une part du fait de la désindustrialisation et d'autre part du fait que d'autres filières donnaient davantage l'impression d'être clairement structurées et de déboucher sur des perspectives professionnelles rentables et reconnues. Par ailleurs, l'introduction d'éléments pratiques dans les curri-

"Ces suggestions furent mises en oeuvre dans la pratique grâce à l'introduction de filières d'ingénieurs dans différents établissements d'enseignement supérieur britanniques en 1976-77 visant à former des directeurs de production hautement qualifiés et respectés."

"C'était là une démarche judicieuse pour rehausser le statut des ingénieurs de production" mais "un changement radical ne s'est pas produit."



“L’introduction d’éléments pratiques dans les curriculum sur le modèle allemand (...) les rendaient peu populaires.”

“Les mesures adoptées pour faire face au problème étaient donc tout à fait remarquables. Mais elles ne permettaient pas de le résoudre, le reproduisant au contraire sous des formes nouvelles, à un niveau plus élevé.”

“Une série de comparaisons portant sur la formation professionnelle et la productivité d’entreprises anglaises et allemandes (...) put montrer (...) les grandes différences existant entre ces deux sociétés, mais également entre les branches et les professions.”

Ces études “suscitèrent en Grande-Bretagne un vaste débat sur la réforme de la formation professionnelle”, dont les résultats sont aujourd’hui clairement visibles.

culum, sur le modèle allemand, avait un effet négatif: les horaires très chargés de ces filières, elles-mêmes très courtes (3 à 4 ans) par rapport aux filières comparables en Allemagne, les rendaient peu populaires. Aujourd’hui, on envisage à nouveau de mettre en place une formation technique universitaire plus généraliste et de réserver la spécialisation soit à des filières postuniversitaires, soit à la pratique professionnelle.

Les mesures adoptées pour faire face au problème étaient donc, on le voit, tout à fait remarquables. Mais elles ne permettaient pas de le résoudre, le reproduisant au contraire sous des formes nouvelles à un niveau plus élevé. Peu de choses ont changé en réalité: les ingénieurs sont toujours peu reconnus, en termes de prestige social, de rémunération, de perspectives de carrière, de niveau scolaire des jeunes recrues, et de poids dans les entreprises. Cependant, des entreprises de pointe se sont installées depuis quelque temps en Angleterre, notamment dans la région de Cambridge et dans la vallée de la Tamise au nord-ouest de Londres, tandis que les industries traditionnelles ont quasiment disparu. Les ingénieurs et la structure de l’industrie tout entière sont donc déchirés en Angleterre entre la technique traditionnelle d’une part et la “High Tech” d’autre part, selon une ligne de démarcation qui se superpose au fossé Nord-Sud.

Lorsque nos travaux commencèrent à être connus au-delà du petit groupe qui composait le barbershop, S. J. Praiss du “National Institute of Economic and Social Research” s’y montra fort intéressé. A cette époque, il lançait une série d’études portant sur les liens entre la formation professionnelle et la productivité. Il était donc clair que les instances gouvernementales avaient fini par comprendre l’intérêt des projets du barbershop. La formation professionnelle dans le cadre du “système dual” en Allemagne apparaissait, comme à plusieurs reprises par le passé, comme un moyen d’apporter une solution également aux problèmes économiques.

Au fil des ans, Praiss et ses collègues se livrèrent à une série de comparaisons portant sur la formation professionnelle et la productivité d’entreprises anglaises et allemandes, et purent montrer ainsi les

grandes différences existant entre ces deux sociétés, mais également entre les branches et les professions. On peut citer à titre d’exemple les études de Praiss et al. (1989) et de Steedman et Wagner (1987; 1989). Ces études s’intéressaient elles aussi à la fois aux aspects économiques et aux aspects pédagogiques du problème.

Ces projets suscitérent en Grande-Bretagne un vaste débat sur la réforme de la formation professionnelle. Ces résultats sont aujourd’hui clairement visibles et ne peuvent être décrits ici dans le détail (mais voir le n° 1, 1994 de cette revue). Il est étonnant de constater que, malgré des changements institutionnels profonds, les tendances suivies par les gouvernements Thatcher se manifestent également sur ce terrain: dans les “Industrial Training Boards”, les partenaires sociaux ont de plus en plus perdu leurs responsabilités. Les compétences ont été décentralisées sur la base du modèle allemand, mais je ne crois pas qu’il existe actuellement au Royaume-Uni une véritable reconnaissance de professions clairement définies et de bon niveau. Je pense plutôt que le nouveau système conduira dans la pratique à formaliser et renforcer dans une certaine mesure les “company skills” qui se sont glissés au cours de la décennie des années 1980 peu à peu entre les “craft skills” et les “semi-skills”. Le système repose avant tout sur les entreprises individuelles, notamment pour les qualifications de niveau inférieur à celui des techniciens.

A côté de cela, des initiatives importantes ont cependant été prises pour améliorer les bases scolaires et générales de la formation professionnelle, grâce à la création d’un “national curriculum”. Il n’existait auparavant quasiment pas de matières obligatoires dans les écoles britanniques, ni d’objectifs précis à atteindre à la fin de l’école secondaire. Aujourd’hui, le principe individualiste typique de la société britannique, selon lequel chacun est l’artisan de sa propre réussite, se trouve contesté. On peut par conséquent s’attendre à ce que la formation professionnelle soit dotée à long terme d’un rôle plus noble que celui qu’elle a actuellement, et qui consiste à compenser des lacunes de l’enseignement général, quand elle y parvient. C’est là un autre



problème dont nous discutons dans notre barbershop.

Bilan global

Notre bilan global est ambigu. Si nous pouvons être satisfaits des changements durables intervenus sur le plan institutionnel et de l'orientation de la recherche vers des domaines nouveaux, nous devons constater que les résultats concrets sont maigres. Ce qui est important, c'est que la formation professionnelle s'est transformée définitivement en Grande-Bretagne sur la base d'une comparaison avec d'autres systèmes de formation en Europe, et notamment en Allemagne. Il ne s'agit pas simplement d'un rapprochement des filières et des certificats, puisque cet apprentissage institutionnel a conduit en Grande-Bretagne à la mise en place d'un système tout à fait différent du modèle allemand. On voit donc qu'il est possible de tirer des leçons très riches de la comparaison, sans que les structures institutionnelles des différents pays se rapprochent forcément. Il y a donc ici une forme d'apprentissage qui n'est imparfaite qu'à première vue. Elle est selon moi pleinement européenne en ce sens que la comparaison internationale débouche sur des résultats différents sur le plan local et national. Ce qui est commun aux Européens, c'est la conscience et la certitude que des problèmes similaires ne sont similaires qu'à première vue et que c'est pour cela qu'ils trouvent selon les endroits des solutions différentes. Il est néanmoins possible, bien que les problèmes ne soient que partiellement similaires et que les situations institutionnelles soient diverses, d'apprendre quelque chose des autres Européens. Ce qui est commun à l'Europe, c'est donc aussi la diversité.

Pour dresser ce bilan, il faut examiner les expériences faites à l'interface entre la recherche scientifique et l'action publique. L'apprentissage européen se base sur la comparaison, et cette dernière doit être basée sur une approche scientifique. D'un autre côté, apprendre en vue d'une pratique, c'est aussi prendre en considération les institutions, idéologies, pouvoirs et intérêts qui affectent cette pratique. L'examen de l'interface entre recherche et pratique dans notre barbershop a montré que

le statut contractuel de cette interface ne joue qu'un rôle secondaire. Nos travaux étaient importants parce qu'ils étaient basés sur des interactions non définies au départ, dans lesquelles les rôles de la science, de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la pratique n'étaient plus guère différenciables.

Cependant, une différenciation apparaissait de plus en plus nettement au fil du temps. C'est sans doute inévitable lorsqu'on travaille pour une administration et que chacun apporte son propre système de valeurs, sa propre expérience institutionnelle, son propre système d'appartenance sociale et politique. Voilà qui montre une fois de plus que l'action pratique est fortement conditionnée par les valeurs, les traditions et les intérêts établis. L'approche scientifique d'un problème et la recherche ne suppriment pas ce conditionnement; en réalité, elles le renforcent.

Les efforts mis en commun dans le barbershop n'ont pas eu pour effet, comme nous l'avons constaté, de séparer la recherche appliquée de la recherche fondamentale. Comme le montre l'expérience d'autres auteurs, la recherche appliquée basée sur un "enlightenment model" a des conséquences d'une vaste portée, parce qu'elle est également en partie recherche fondamentale. Elle s'appuie sur le dialogue ouvert, ses objectifs et méthodes ne sont pas rigidement délimités et peuvent être adaptés en permanence. Même si sur le plan scientifique il s'agit d'une recherche fondamentale, elle suit un modèle pragmatique en vue de conseiller les politiques. Bulmer (1978) décrit fort bien cette situation. Pour pouvoir apporter un conseil pragmatique, il faut pouvoir dialoguer librement avec les acteurs sociaux et les chercheurs. C'est précisément ce que nous faisons, peut-être même à l'excès, dans notre barbershop, et la manière britannique de dialoguer entre élites différenciées au sein de réseaux informels d'amis semblait fortement favoriser cette approche. C'était pour moi, Allemand, une découverte particulièrement intéressante.

Les relations dans notre barbershop et son environnement peuvent être adéquatement décrites par la notion de "modernisation réflexive" (Beck 1986): la modernisation à laquelle nous participons com-

"Notre bilan global est ambigu. Si nous pouvons être satisfaits des changements durables intervenus sur le plan institutionnel et de l'orientation de la recherche vers des domaines nouveaux, nous devons constater que les résultats concrets sont maigres."

"Ce qui est commun aux Européens, c'est la conscience et la certitude que des problèmes similaires ne sont similaires qu'à première vue et que c'est pour cela qu'ils trouvent selon les endroits des solutions différentes. (...) Ce qui est commun à l'Europe, c'est donc aussi la diversité."

"L'apprentissage européen se base sur la comparaison, et cette dernière doit être basée sur une approche scientifique. D'un autre côté, apprendre en vue d'une pratique, c'est aussi prendre en considération les institutions, idéologies, pouvoirs et intérêts qui affectent cette pratique."



Clairement, "nos efforts n'ont pas eu pour effet de séparer la recherche appliquée de la recherche fondamentale." Ce type de recherche appliquée "suit un modèle pragmatique en vue de conseiller les politiques", modèle qui présuppose de "pouvoir dialoguer librement avec les acteurs sociaux et les chercheurs."

"Si le savoir scientifique remplace le savoir basé sur l'expérience, la pratique professionnelle apparaît comme une sorte de servante de la science."

"Dans une société où le savoir scientifique est considéré comme une valeur générale, ce sont ceux qui transcendent la science qui sont appréciés, puissants et efficaces. Et c'est vrai pour la recherche comme pour tout autre pratique."

"Informer, c'est promouvoir l'émancipation, mais ce que font ceux qui se sont émancipés échappe malheureusement ou, Dieu merci, à l'influence de celui qui informe."

portait en effet une part importante de réflexion scientifique sur nos possibilités et nos limites. Par la suite cependant, la pratique sociale s'était détachée de ces références scientifiques pour suivre des pistes traditionnelles, également dans la manière d'innover. Et en définitive il ne pouvait en être autrement, car, comme nous l'avons déjà dit, pour que la modernisation réflexive reste possible, il eût fallu que se mette en place une sorte de mouvement social transcendant des domaines partiels différenciés.

Pour cela, les conditions ne sont nulles part plus mauvaises qu'en Grande-Bretagne. Tout ce que nous savons sur la concertation corporatiste en Grande-Bretagne confirme que cette société affaiblit depuis longtemps tout corporatisme, au bénéfice d'un individualisme très stable et croissant de l'esprit d'entreprise. Il se pourrait que les divers gouvernements conduits par Mme Thatcher aient eu raison de manière bien plus profonde que nous ne le pensions à l'époque. Ils misaient tout simplement sur le renforcement de tout ce qui était déjà rodé dans la société britannique, et par conséquent plus facile à atteindre.

Cette approche, assez résignée, nous était déjà apparue dans notre barbershop. L'analyse du travail technique et de toute autre forme de travail nous mettait clairement à l'abri de la tentation d'aborder les choses de manière trop abstraite (Fores et Sorge 1978). Sur cette base était née une critique durable des systèmes de pensée qui considéraient que le travail est d'autant plus professionnel que sa base est plus scientifique. Cette idéologie nous semblait coresponsable de la fragmentation et de la dévaluation du travail technique. Si le savoir scientifique remplace le savoir basé sur l'expérience, la pratique professionnelle apparaît comme une sorte de servante de la science (Child et al. 1983).

Face à cette conception, nous estimions que le nouveau savoir fondé sur une base

scientifique suscite également un nouveau savoir basé sur l'expérience. La pratique est toujours également la transcendance du savoir scientifique ou figé formellement (Sorge 1985). Appliquer le savoir, c'est transcender le savoir, comme le montrent de plus en plus d'études menées dans le domaine de la sociologie du travail. Dans une société où le savoir scientifique est considéré comme une valeur générale, ce sont ceux qui transcendent la science qui sont appréciés, puissants et efficaces. Et c'est vrai pour la recherche comme pour toute autre pratique.

Cette dialectique du savoir théorique d'une part et de "l'approche pratique", de la tradition et de l'autonomie culturelle d'autre part me semblait déjà à l'époque caractéristique de l'évolution de l'Occident, sans grande rupture d'ailleurs au cours des âges. Face à ces derniers - du Moyen Âge à l'époque moderne et de l'époque moderne à l'époque de la modernité réflexive - nous avons développé et proclamé notre scepticisme. Il me semble que les tendances que l'on peut constater partout aujourd'hui - dans la réalité et dans le dialogue social - confirment pleinement ce scepticisme.

Pour résumer notre bilan global, je dirai que nous avons pu travailler dans des conditions excellentes, avec une grande densité des interactions dans le barbershop et au-delà. En tant que protagonistes d'une activité essentiellement scientifique, nous avons cependant été rattrapés par les traditions, institutions et pouvoirs existants. Notre travail avait certes une grande portée, mais une portée différente sur le plan de la pratique sociale de celle que nous anticipions. Cela correspond tout à fait au modèle mentionné plus haut de "l'enlightenment". Informer, c'est promouvoir l'émancipation, mais ce que font ceux qui se sont émancipés échappe malheureusement ou, Dieu merci, à l'influence de celui qui informe.



Bibliographie

- Bayer, H. u. P. Lawrence**, 1977 'Engineering, education and the status of industry'. *European Journal of Engineering Education*, no.2.
- Beck, U.**, 1986 *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Francfort s/Main: Campus.
- Bulmer, M.**, 1978 'The prospects for applied sociology'. *British Journal of Sociology* 29, pp. 128-135
- Child, J., M. Fores, I. Glover u. P. Lawrence**, 1983 'A price to pay? Professionalism and work organization in Britain and West Germany'. *Sociology* 17, pp. 63-78.
- Fores, M.**, 1979 The myth of technology and industrial science. Berlin: Internationales Institut für Management und Verwaltung, discussion paper 79-49.
- Fores, M. u. I. Glover** (Hg.), 1978 *Manufacturing and management*. Londres: HMSO.
- Fores, M. u. A. Sorge**, 1978 The rational fallacy. Berlin: Internationales Institut für Management und Verwaltung, discussion paper 78-84.
- Glover, I.**, 1992 'Wheels within wheels: predicting and accounting for fashionable alternatives to engineering'. Lee u. Smith (1992), pp. 20-40.
- Glover, I. u. M.P. Kelly**, 1991 'Engineering better management: Sociology and the Finniston Report', in G. Payne u. M. Cross (Hg.), *Sociology in action*. Basingstoke: Macmillan.
- Hutton, S.P. u. P.L. Lawrence**, 1981 *German engineers. The anatomy of a profession*.
- Hutton, S.P., P.L. Lawrence u. J.H. Smith**, 1977 *The recruitment, deployment and status of the mechanical engineer in the German Federal Republic*. London: Department of Industry, Rapport de recherche.
- Lawrence, P.**, 1992 'Engineering and management in West Germany: a study in consistency?', Lee u. Smith (1992), pp. 72-99.
- Lee, G.L. u. C. Smith**, 1992 'British engineers in context', Lee u. Smith (1992), pp. 184-203.
- Lee, G.L. u. C. Smith** (Hg.), 1992 *Engineers and management. International comparisons*. Londres et New York: Routledge.
- Maurice, M., F. Sellier u. J.-J. Silvestre**, 1982 *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maurice, M., A. Sorge u. M. Warner**, 1980 'Societal differences in organizing manufacturing units. A comparison of France, West Germany and Great Britain.' *Organization Studies* 1, S. 59-86.
- May, B.**, 1974 *Social, educational and professional background of German management. A review of the literature*. Londres: Department of Industry, Rapport de recherche.
- Prais, S.J., V. Jarvis u. K. Wagner**, 1989 'Productivity and vocational skills in services in Britain and Germany: Hotels'. *National Institute Economic Review* 89/4, S. 52-74.
- Sorge, A.**, 1985 *Informationstechnik und Arbeit im sozialen Prozeß. Arbeitsorganisation, Qualifikation und Produktivkraftentwicklung*. Francfort s/Main: Campus.
- Sorge, A. u. M. Warner**, 1986 *Comparative factory organisation. An Anglo-German comparison of management and manpower in manufacturing*. Aldershot: Gower.
- Steedman, H. u. K. Wagner**, 1987 'A second look at productivity, machinery and skills in Britain and Germany'. *National Institute Economic Review* 87/4, pp. 84-95.
- Steedman, H. u. K. Wagner**, 1989 'Productivity, machinery and skills: Clothing manufacture in Britain and West Germany.' *National Institute Economic Review* 89/2, pp. 41-57.

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.



Choix de lectures

Europe - International

Informations, études et recherches comparatives

Compétitivité, équité, compétences. Numéro spécial

Singh, A. ; Campbell, D. ; Capelli, P. et autres

Bureau international du travail (BIT)
dans: *Revue internationale du travail*, vol. 133 (2), Genève, BIT, 1994, pp. 179 - 333
ISSN 0378-5599 (fr)
EN, FR

Ce numéro spécial, consacré aux rapports entre compétitivité, équité et compétences, fait suite à un atelier de réflexion sur les nouvelles tendances des politiques de formation organisé en 1993 au BIT. Plus étroites sont les définitions que les auteurs ont, explicitement ou implicitement, adoptées pour aborder ici des questions concrètes et précises. A. Singh, qui se concentre sur les modèles de croissance économique et sur la productivité dans les pays industriels et en développement, insiste sur le rôle primordial des qualifications de haut niveau pour développer les capacités techniques nationales et combler le fossé entre le Nord et le Sud. D. Campbell, qui s'intéresse aux stratégies des entreprises multinationales, explique l'influence des réserves de compétences disponibles sur les décisions d'investissement étranger, donc sur la redistribution des emplois à l'échelle mondiale. P. Capelli et N. Rogovski font le relevé des qualifications qu'exigent aujourd'hui des travailleurs les systèmes de production à haute productivité nés des nouvelles formes d'organisation du travail ou de l'application des technologies de pointe. Considérant que l'accès à l'enseignement technique et à la formation professionnelle est en général inéquitable entre classes sociales, sexes et groupes ethniques, M. Carnoy propose une méthode pour évaluer l'efficacité et l'équité des dépenses publiques qui leur sont consacrées. F. Caillods, enfin, met en lumière la diversité des systèmes nationaux d'enseignement technique et de formation professionnelle et les tendances qui leur sont communes.

Training for change: new approach to instruction and learning in working life

Engeström, Y.

Bureau international du travail (BIT)
Genève, BIT, 1994, 149 p.
ISBN 92-9016-104-3
EN

Training for change est un guide destiné à ceux qui, dans divers organismes, sont chargés de la planification de l'éducation et de l'enseignement pour les adultes ou les jeunes. Il tient particulièrement compte des besoins en matière de développement des ressources humaines et de formation du personnel. Cet ouvrage présente une vue cognitive de l'apprentissage et de l'enseignement. Il propose des lignes directrices concrètes et donne des exemples pratiques de formulation des objectifs cognitifs de l'enseignement, d'organisation des contenus des programmes, de sélection de méthodes pédagogiques et de conception des programmes. Cet ouvrage peut être utile à toute personne qui s'intéresse à la transformation des lieux de travail en organisations apprenantes. Il accorde une grande attention au contenu et à la qualité de l'enseignement et du processus d'apprentissage.

Creating economic opportunities. The role of labour standards in industrial restructuring

Sengenberger, W. ; Campbell, D.
Institut international d'études sociales
Genève, Bureau international du travail (BIT), 1994, 439 p.
ISBN 92-9014-529-3
EN

Le changement est une constante des économies de marché. Ce qui est nouveau dans le monde contemporain, c'est la vitesse, l'ampleur et la profondeur du changement économique et la restructuration industrielle qu'il entraîne. Les différents chapitres de cet ouvrage analysent la restructuration industrielle aux niveaux de l'entreprise et de l'industrie ainsi que sur les plans régional, national et international. Ils comprennent des études de cas



détaillées sur des expériences réalisées en Allemagne, en Suède, en France, en Italie, aux Etats-Unis, au Canada et en Australie. D'autres chapitres s'attachent à souligner le rôle essentiel des normes en matière de travail dans la création de possibilités économiques et développent pour ce faire des concepts pour ces normes, comparent leur impact et retracent la définition de normes au niveau de la Communauté européenne et, plus généralement, au niveau international.

Vers la société de l'information : structures de l'emploi dans les pays du G-7 de 1920 à 1990

Castells, M. ; Aoyama, Y.
Bureau international du travail (BIT)
dans: *Revue internationale du travail*,
vol. 133 (1), 1994, pp. 5 - 36
ISSN 0378-5599 (fr)
EN, FR

A partir d'une analyse empirique de l'emploi et de la structure des professions des pays du G-7 (Allemagne, Canada, Etats-Unis, France, Italie, Japon et Royaume-Uni), les auteurs s'interrogent sur l'hypothèse qui sous-tend la théorie de la société postindustrielle, théorie qui présume une tendance générale et uniforme à voir le tertiaire occuper une part grandissante de l'emploi. En réalité, l'expérience tendrait plutôt à montrer que les pays évoluent vers la société postindustrielle suivant des voies sensiblement divergentes avec des formes différentes de modèle de production à fort contenu de savoir (économie de services ou info-industrie), qui reflètent leur diversité culturelle et institutionnelle. Les auteurs suggèrent donc d'exploiter la notion "d'informationnalisme", instrument comparatif plus efficace à expliquer la physionomie du changement structurel.

OCDE, Perspectives de l'emploi

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1994, 197 p.
ISBN 92-64-14166-9 (en)
FR, EN

Cette édition de 1994 prévoit la persistance d'un chômage record à court terme, malgré une certaine reprise de l'emploi due à la reprise conjoncturelle. A moyen

terme, l'augmentation de la main-d'oeuvre devrait se poursuivre, en particulier de la main-d'oeuvre féminine et des salariés plus âgés, la demande de travailleurs qualifiés augmentera, mais les emplois peu qualifiés continueront cependant sans doute à représenter une part importante de la croissance globale de l'emploi. Ce rapport traite également de la forte rotation des emplois et du rôle des entreprises nouvelles et de petite taille dans la création d'emplois, de même que de l'état des négociations collectives par rapport au taux de syndicalisation.

L'OCDE face à l'éducation. 1960-1990

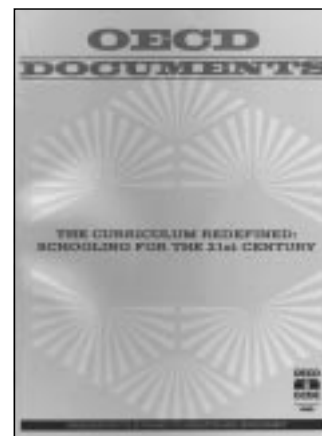
Papadopoulos, G.S.
Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1994, 203 p.
ISBN 92-64-14190-1 (en)
EN, FR

D'importants défis en matière d'éducation attendent les pays de l'OCDE au 21ème siècle. Cet ouvrage fournit une vue d'ensemble historique de l'évolution de l'éducation dans ces pays entre la fin des années 50 et le début des années 90, ce qui est essentiel à la compréhension de ces défis. L'auteur resitue l'évolution de l'éducation et de la formation dans le contexte plus général des politiques sociale et économique. Il fournit ainsi une large vue d'ensemble de l'évolution de l'éducation dans les pays de l'OCDE, et livre des références détaillées sur le rôle important de l'OCDE dans ce domaine.

Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le 21ème siècle

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1994, 230 p.
ISBN 92-64-14183-9 (en)
EN, FR

Ce rapport présente une analyse approfondie de la réforme du curriculum pendant la dernière décennie. Il se fonde non seulement sur des rapports de conférence, mais encore sur une foule de travaux du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement). Les débats sur la réforme du curriculum sont sans fin, mais il apparaît que les composantes





du curriculum - les programmes, les enseignements, les méthodes et pédagogies utilisées, l'évaluation - sont à nouveau au coeur des discussions publiques dans beaucoup d'Etats membres. Le problème ne consiste pas seulement à éduquer les plus brillants et ceux qui sont le mieux à même de survivre à tout curriculum, mais il s'agit également de s'adresser aux autres, en particulier aux 20 % les plus faibles, pour lesquels les matières et les méthodes de travail en milieu scolaire sont peu pertinentes. Ce groupe est peut-être celui qui a le plus besoin d'idées et de méthodes innovatrices au sein du curriculum si l'on veut accroître pour ces personnes les chances de mener une vie professionnelle intéressante et rémunératrice et réduire le risque de longues périodes de chômage.

Women and Structural Change. New Perspectives

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1994, 200 p.
ISBN 92-64-14111-1
EN

Cette publication présente le rapport d'un groupe d'experts des Etats membres de l'OCDE, destiné au Secrétariat général, qui examine les liens entre l'ajustement structurel et l'intégration des femmes dans les économies des pays de l'OCDE dans les années 90. Il identifie des lignes d'action en ce qui concerne la compatibilité entre travail et famille, la ségrégation professionnelle et la flexibilité de l'emploi. Un rapport technique analyse l'incidence des mutations structurelles sur l'emploi des femmes, en particulier la croissance du travail à temps partiel et les tendances dans les services et les secteurs publics ; de même, il s'interroge sur l'efficacité des politiques existantes visant à réaliser l'égalité des chances en matière d'emploi dans un environnement en perpétuelle mutation.

School: a Matter of Choice

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)
Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1994, 161 p.
ISBN 92-64-14087-5
EN

L'expérience récente montre que les politiques qui visent à accroître la liberté en matière de choix d'établissements scolaires offrent des possibilités, mais qu'elles présentent également des risques. Ce rapport étudie la manière dont ces politiques ont fonctionné dans la pratique, en particulier en Australie, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande, en Suède, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis. La concurrence peut, potentiellement, permettre aux écoles performantes de choisir leurs élèves plutôt que l'inverse. C'est pourquoi il faudrait peut-être concevoir ce choix de manière qu'il s'exerce au mieux là où les étudiants ne se disputent pas les places dans la même institution, et où diverses écoles proposent des philosophies différentes en matière d'enseignement et diverses spécialités. Les pouvoirs publics devraient donc peut-être encourager tant la diversité que le choix de l'établissement scolaire.

Information dossiers on the structures of the education systems in the European Community 1993: The Netherlands

van der Noordt, N. ; van Dorp, A.
Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, directie Voorlichting, Bibliotheek en Internationale Betrekkingen EURYDICE, 1993, 125 p.
EN, NL

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Nationale dienst van Eurydice, Postbus 25000, NL-2700 LZ Zoetermeer

Cette publication présente le système éducatif, avec son cadre administratif et politique. Elle comprend des statistiques et des données bibliographiques. Les développements politiques récents sont esquissés.

Les Etats de la Communauté européenne, différentes approches en matière d'aides publiques à la formation des salariés en entreprise

Pol, A.
dans: *Actualité de la formation permanente* (125), Paris, 1993, pp. 118-121
ISSN 0397-331-X
FR

Repères sur l'intervention de l'Etat en matière de formation professionnelle et





sur la manière dont le discours sur l'investissement-formation se prolonge, dans les différents pays membres, en orientations politiques.

Apprenticeship, Alternance, Dual System: Dead Ends or Highways to the Future?

Bertrand, O. ; Durand Drohin, M. ; Romani, C.

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) ; Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

in *Training and Employment*, 16, Marseille, CEREQ, 1994, 4 p.

EN

CEREQ, 10 place de la Joliette, F-13474 Marseille Cedex 02

Face au chômage chronique qui frappe les jeunes, des décideurs de beaucoup de pays sont en train d'examiner le rôle et l'efficacité de la formation professionnelle en alternance, en milieu scolaire et en entreprise. Quel que soit le contexte historique et institutionnel, des questions fondamentales sont posées, en Europe et ailleurs. Quels sont les effets de la formation en alternance sur l'insertion professionnelle des jeunes et l'amélioration de la relation formation-emploi ? Quelles conditions économiques, organisationnelles et pédagogiques doivent être réunies pour garantir l'efficacité de la formation en alternance ? Quel est le rôle des acteurs sociaux dans la définition et la mise en oeuvre de programmes de formation en alternance ? Ces questions ont été abordées par des décideurs et des experts de 23 pays membres de l'OCDE à un séminaire organisé conjointement par l'OCDE et le CEREQ à Marseille du 12 au 14 avril 1994. Les documents de ce séminaire sont disponibles, en nombre limité, à l'OCDE, Paris.

L'Europe et l'insertion par l'économique. Mythe ou réalité ? Actes du IV^e Congrès national des entreprises d'insertion

(Lyon-Bron, novembre 1993)

Comité national des Entreprises d'insertion (CNEI)

Paris, CNEI, 1994, 150 p.

ISBN 2-909932-22-2

FR

Agissant contre l'exclusion, les entreprises d'insertion s'interrogent sur ce qui la génère. En novembre 1993, un colloque a réuni experts et praticiens dans le but de clarifier les concepts et de partager les expériences. Le recueil des Actes de ce colloque propose la transcription de la table ronde sur le thème Europe, exclusion et insertion par l'économique, ainsi que le texte de trois ateliers sur les pratiques d'insertion par l'économique dans les autres pays de l'Union européenne, sur les entreprises d'insertion en France et sur l'enjeu capital que constitue le partenariat avec l'économie traditionnelle. La synthèse de cinq ateliers est également proposée.

Le marché communautaire de l'emploi

Anne Meyer ; Michel Mopin

Paris, La Documentation Française, Problèmes politiques et sociaux, n° 698, 1993, 69 p.

ISSN 0015-9743

FR

Au moment où le grand marché européen entre en vigueur, on peut mesurer les progrès accomplis depuis le traité de Rome, qui est à l'origine de la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté. Les institutions communautaires ont tendu constamment à étendre l'application de ce principe, en faisant bénéficier notamment les demandeurs d'emploi, les retraités et les personnes en formation professionnelle. La création de l'Espace économique européen va élargir le champ géographique de la mobilité des travailleurs. Malgré l'extension de ce droit à la mobilité, les flux migratoires intracommunautaires sont demeurés modestes, en raison de la situation de l'emploi. Enfin, la dimension sociale du marché unique, si elle est inscrite dans les traités, a du mal à s'imposer face au vent de déréglementation.

LearnTec 93. Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband

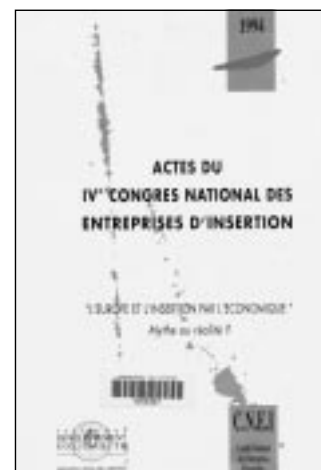
Beck, U. ; Sommer, W.

Karlsruhe, Springer-Verlag, 1994,

XII + 667 p.

DE

Karlsruher Kongress und Ausstellungs-GmbH, Postfach 1208, D-76002 Karlsruhe





Ce volume regroupe les principales communications au congrès LearnTech 1993, qui s'est tenu du 3 au 5 novembre 1993 à Karlsruhe. Le thème central de ces interventions était l'utilisation de médias et de moyens d'information modernes dans différents domaines de la formation professionnelle, l'accent étant placé en particulier sur la compétence en la matière des organismes de formation les plus divers. La situation en matière de technologie éducative au Canada fait l'objet d'une analyse approfondie comprenant 12 rapports qui abordent ce sujet sous tous ses aspects. Un autre pôle, "LearnTec Special", portait sur l'apprentissage des langues à l'aide des médias modernes.

posé de trois parties, il retrace dans un premier temps l'historique de l'orientation professionnelle, puis présente l'utilisation de la psychotechnique et les évolutions actuelles fondées davantage sur l'information professionnelle.

L'évolution de la formation en apprentissage. Une comparaison anglo-saxonne

Gospel, H.C.

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

dans: *Formation emploi*, n° 46, Paris, La Documentation Française, 1994, pp. 3-8
ISSN 0759-6340

FR

Formation post diplôme d'exercice professionnel. Formation continue, formation postgraduée dans la Communauté européenne

Standing Liaison Committee of Physiotherapists within the EC (SLCP)

West Midlands, SLCP, 1994, 109 p.

ISBN 972-96016-0-7 (en)

EN, FR

SLCP General Secretary J. Botteley,

24 High Street, Henley in Arden,

UK-West Midlands B95 5AN

La Grande-Bretagne, les Etats-Unis et l'Australie avaient à l'origine le même système d'apprentissage, qui a subi des évolutions différentes. Dans la plupart des secteurs de l'économie, il a décliné assez tôt aux Etats-Unis, il se détériore en Grande-Bretagne depuis les années 80, il est actuellement menacé en Australie. Cet article examine les raisons de ce déclin, qui semble être lié à des facteurs institutionnels, et s'interroge sur ses conséquences.

Réforme de la formation professionnelle des jeunes Britanniques. Une première évaluation

Steedman, H. ; Hawkins, J.

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

dans: *Formation emploi*, n° 46, Paris, La Documentation Française, 1994, pp. 9-21
ISSN 0759-6340

FR

Cet article analyse les conséquences de l'introduction des *National Vocational Qualifications (NVQ)* dans les formations en alternance pour les jeunes (*Youth Training*) sur le champ et les niveaux de la formation générale pour les métiers du bâtiment en Grande-Bretagne. La conclusion est que le contenu de ces référentiels de compétence et leur mode d'évaluation et de financement ne permettent ni d'améliorer la justice sociale, ni de combler le déficit de qualifications des jeunes Britanniques par rapport aux autres pays européens. Le texte est suivi d'un commentaire de Vincent Merle, puis d'un



Ce rapport donne des informations sur le développement de la formation continue et les possibilités de poursuivre des études post-universitaires dans les Etats membres de l'Union européenne. Les informations sont divisées en quatre rubriques : participation de 17 associations de spécialistes en physiothérapie d'Europe ; description du perfectionnement en physiothérapie dans les systèmes éducatifs nationaux ; aperçu des champs d'intérêt de la profession, y compris de groupes d'intérêts spécifiques ; guide de la formation professionnelle avancée et post-universitaire.

Orientation professionnelle en Allemagne et en France, utopie et réalité

Eckert, H.

Paris, L'Harmattan, 1994, 310 p.

ISBN 2-7384-2053-2

FR

Cet ouvrage propose une comparaison franco-allemande des modalités d'orientation scolaire et professionnelle. Com-



compte rendu du séminaire de la revue *Formation emploi* portant sur le débat autour des *National Vocational Qualifications*.

Regional-level development initiatives in Germany

Anglo-German Foundation
Poole, 1994, non paginé
EN

Anglo-German Foundation, Book Sales, BEBC, 15 Albion Close, Parkstone, Poole, UK-Dorset BH12 3LL

Ce rapport de l'Anglo-German Foundation examine les possibilités de décentralisation et de définition des responsabilités de l'Etat en ce qui concerne le développement des petites et moyennes entreprises (PME). Dans le contexte d'une délégalation croissante par l'Etat aux autorités et agences régionales des compétences en matière de politique régionale et industrielle, il examine comment le Royaume-Uni, et l'Ecosse en particulier, peuvent s'inspirer du système régionalisé de développement économique de l'Allemagne. Reconnaisant la diversité des caractéristiques politiques, constitutionnelles, économiques et culturelles des deux pays, il ne préconise pas une transposition en bloc de l'expérience allemande au Royaume-Uni. Il indique néanmoins que cette expérience offre un argument de poids en faveur de la délégalation aussi large que possible aux instances régionales et locales des compétences en matière de développement économique, en particulier de la promotion des PME.

Union européenne : politiques, programmes, acteurs

Politique sociale européenne. Une voie à suivre pour l'Union. Livre blanc

Commission européenne
COM (94) 333 final, 27.07.1994, 68 p. + 348 p (partie B)
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
ISBN 92-77-72196-0 (fr), 92-77-72205-3 (Partie B)(fr)
ISSN 0254-1491 (fr)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Basé sur le principe que l'Europe a besoin d'une politique sociale aux vastes fondements, innovante et tournée vers l'avenir, ce livre blanc fixe un cadre pour l'action de l'union face à ses nouveaux défis. Il vise à consolider et développer les réalisations du passé, notamment en ce qui concerne le droit du travail, la santé et la sécurité, la libre circulation et l'égalité de traitement entre les femmes et les hommes. Il vise aussi à créer une nouvelle dynamique en présentant de nouvelles propositions dans ces domaines. La partie B du livre blanc présente la synthèse de l'ensemble des communications écrites reçues par la Commission suite à l'appel aux contributions figurant dans le "Livre vert sur la politique sociale européenne : Options pour l'Union".

La formation professionnelle dans la Communauté européenne : enjeux et perspectives. Suivi du mémorandum de la Commission sur la formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années 90

Commission européenne : Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, Etudes, n° 3, 1994, 77 p.
ISBN 92-826-7020-1 (fr)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse, Rue de la Loi, 200, B-1049 Bruxelles

La Commission européenne a suscité un très large débat au sein des Etats membres suite au mémorandum sur la formation professionnelle dans la Communauté





européenne pour les années 90, qu'elle a publié en 1991. Ce rapport présente la synthèse des contributions nationales et en dégage les différents points de convergence et de divergence. Parmi les tendances communes, il a été relevé la nécessité d'une meilleure anticipation des besoins et des mutations en matière de qualification, l'invitation faite aux entreprises de développer des plans de formation qui sachent dépasser le court terme, l'accent étant mis sur le partenariat social, la tendance à la décentralisation, l'importance de stimuler la motivation personnelle et de développer des services d'orientation performants. Sur la question de la reconnaissance des qualifications dans le cadre d'une mobilité européenne renforcée, que tous jugent importante, un avis majoritaire se dessine pour réclamer une plus grande transparence sans pour autant poursuivre dans la voie de reconnaissances formelles. Des propositions concrètes concernent la mise au point, sur une base volontaire, d'un livret professionnel permettant de faire valoir ses qualifications, y compris ses expériences personnelles.

Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre

Lipsmeier, A. ; Münk, D.
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)
dans: *Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft* (vol. 114), Bad Honnef, Bock Verlag, 1994, XII + 255 p.
ISBN 3-87066-725-7
DE

Cette publication récapitule les avis des Etats membres de l'Union européenne sur le mémorandum de la Commission sur "La formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années 90". Elle compare, sous une forme synoptique, les principales déclarations concernant les thèmes essentiels en matière de politique de formation professionnelle et analyse plus précisément la position allemande sur ce mémorandum. Les avis des 12 Etats membres font apparaître un large consensus sur les principes d'une formation professionnelle moderne et tournée vers l'avenir en Europe et confirment le rôle essentiel qui revient à la formation professionnelle en regard des mutations économiques, technologiques, sociales et politiques.

Directive 94/38/CE de la Commission du 26 juillet 1994, modifiant les annexes C et D de la directive 92/51/CEE du Conseil relative à un deuxième système général de reconnaissance des formations professionnelles qui complète la directive 89/48/CEE

Commission européenne
Journal officiel des Communautés européennes, L 217, 37e année, 23 août 1994, 10 p.
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
ISSN 0378-6978 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Enseignement et formation professionnels en Europe Centrale et Orientale

Commission européenne : Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, Etudes, n° 4, 1994, 55 p.
ISBN 92-826-7196-8 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse, Rue de la Loi, 200, B-1049 Bruxelles

Ce rapport a été demandé à l'automne 1992 par la Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse de la Commission européenne à un groupe de huit experts de différents Etats membres. Ces analyses et toutes les informations qui en ressortent sont destinées à la Commission et aux Etats membres de l'Union européenne. Elles doivent servir de guide pour les premières décisions de la Fondation européenne de la formation qui doit être instituée. Le rapport porte sur la formation professionnelle initiale et continue dans les anciennes démocraties populaires et les pays Baltes, mais non sur les pays issus de la dislocation de l'ex Union soviétique. Il décrit la situation actuelle de la formation dans ces pays et l'aide qu'ils ont reçue de l'extérieur, avant de passer aux problèmes soulevés par les essais de définition d'une stratégie de formation et par la mise en place de structures institutionnelles et d'un système politique capables de poursuivre et mettre en oeuvre cette stratégie. Il propose pour terminer des lignes directrices pour la coopération internatio-



nale et suggère, à partir de là, ce que pourrait faire la Fondation européenne de la formation.

Les versions française et italienne de cette publication sont malheureusement épuisées. Une nouvelle édition est prévue.

L'Europe et la société de l'information planétaire. Recommandation au Conseil européen

Commission européenne
Bruxelles, Direction générale XIII, 1994, 36 p.
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
Commission européenne, DG XIII, Rue de la Loi, 200, B-1049 Bruxelles

Ce rapport fait suite à une demande du Conseil européen afin de recommander des mesures spécifiques à la Communauté et aux Etats membres en ce qui concerne les infrastructures dans le domaine de l'information. Le groupe de personnalités, auteur du rapport, invite l'Union européenne à entreprendre des actions pour supprimer les rigidités qui mettent l'Europe dans une position concurrentielle défavorable. Deux des initiatives proposées sous la forme d'applications expérimentales concernent le développement du télétravail et de l'enseignement à distance.

Proposition de décision du Conseil concernant la poursuite du développement du système HANDYNET dans le cadre de la décision 93/136/CEE portant établissement d'un troisième programme d'action communautaire en faveur des personnes handicapées (HELIOS II 1993-1996) (présentée par la Commission). Rapport de la Commission au Parlement européen, au Conseil et au Comité économique et social. L'application du système d'information et de documentation informatisé HANDYNET

Commission européenne
COM(94) 303 final, 12.07.1994, 94/0168 (CNS), 62 p.
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
ISBN 92-77-71851-X (fr)
ISSN 0254-1491 (fr)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

European training for new and advanced technologies

MacNeill, S. ; Eva, C.
Birmingham, University of Birmingham/
Welsh Development Agency, 1994, 12 p.
Research Support and Industrial Liaison, University of Birmingham, Edgbaston, UK-Birmingham B15 2TT

Cet ouvrage est consacré à un examen de la formation dans les technologies avancées et il formule des recommandations pour les programmes communautaires à venir. Les programmes européens de formation et de transfert de technologies, comme COMETT, FORCE et SPRINT, ont défriché un nouveau terrain et démontré l'intérêt des actions de formation à l'échelle de l'Europe. Les besoins identifiés au moment de l'institution des programmes existent encore aujourd'hui et il faudrait donc que l'on continue à soutenir la formation aux technologies à une échelle européenne. Ce bilan indique que les actions futures devraient être focalisées sur une approche plus stratégique, avec des projets intégrés et un financement adéquat.

Programme ERASMUS. Rapport de la Commission. Rapport annuel 1993

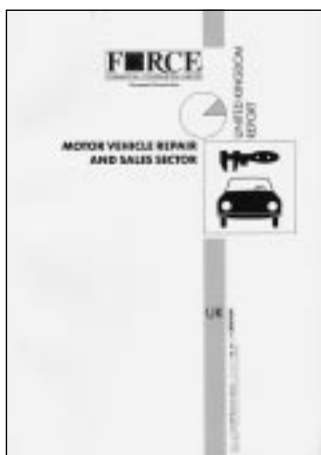
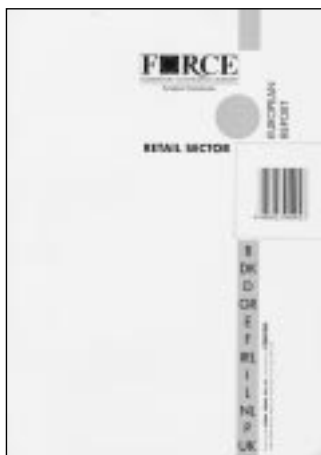
Commission européenne
COM(94) 281 final, 06.07.1994, 43 p.
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
ISBN 92-77-71301-1 (fr)
ISSN 0254-1491 (fr)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Programme FORCE :

• Confrontation entre les systèmes de formation continue en Italie, France, Espagne, Grèce et Portugal

Commission européenne ;
CONFINDUSTRIA ; Conseil national du patronat français (CNPF)
Rome, Servizio Italiano Pubblicazioni Internazionali (SIPI), 1993, 337 p.
EN, FR
SIPI, Viale Pasteur 6, I-00144 Roma (en cours de réédition)

Cet ouvrage collectif a été réalisé par des partenaires sociaux des cinq pays, dans le cadre du programme FORCE. La première partie présente le cadre général de



la formation professionnelle dans chaque pays. La seconde propose une mise en parallèle des cinq systèmes selon les thèmes suivants : origine et organisation de la formation continue, expression des besoins et plan de formation de l'entreprise, formation professionnelle initiale, alternance et apprentissage, décentralisation et gestion sur un plan territorial, financement et contrôle, validation et reconnaissance des acquis, congé individuel de formation, offre de formation.

• **La formation dans le commerce de détail :**

- Belgium report**
- France report**
- Ireland report**
- Italy report**

Commission européenne, FORCE

Edités par le CEDEFOP

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994

Cette suite de rapports publiés en anglais par le CEDEFOP fait partie d'une série d'études nationales entreprises dans le cadre du programme FORCE sur les pratiques de formation dans le secteur du commerce de détail.

Pour obtenir les rapports nationaux dans leur langue originale, s'adresser aux bureaux nationaux FORCE.

La formation dans le commerce de détail. Une étude pour le programme FORCE. Rapport européen

Kruse, W. ; Bertrand, O. ; Homa, O. et autres

Edité par le CEDEFOP

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994, 91 p.

ISBN 92-826-7888-1 (fr)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Ce rapport a été réalisé à partir de 55 études de cas présentées dans les rapports nationaux afin de mettre en lumière les différentes approches et solutions trouvées par les entreprises lorsqu'elles sont confrontées aux besoins de formation. L'analyse du contexte sectoriel qui constitue la première partie du rapport et les études de cas qui composent la deuxième

partie révèlent que le faible niveau de qualification de la main-d'oeuvre employée est considéré par un certain nombre d'entreprises comme un obstacle à l'amélioration de leur image, à la fidélisation de leur clientèle et par conséquent, à leur compétitivité. Des solutions novatrices ont été cependant formulées par des entreprises, quelle que soit leur taille.

• **La formation dans la vente et la réparation automobile :**

- Italy report**
- Luxemburg report**
- United Kingdom report**

Commission européenne, FORCE

Edités par le CEDEFOP

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994

Ces premiers rapports édités par le CEDEFOP font partie d'une série d'études nationales entreprises dans le cadre du programme FORCE sur les pratiques de formation dans le secteur du commerce et de la réparation automobile.

Pour obtenir les rapports nationaux dans leur langue originale, s'adresser aux bureaux nationaux FORCE.

Employment and training in the automobile repair and distribution sector. Sectoral survey for the European Commission

Denys, J.

Hoger instituut voor de Arbeid (HIVA) ; Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB); FORCE-Agentschap

Louvain, HIVA, 1993, 30 p. + annexes NL, EN

HIVA, E. Van Evenstraat 2 E, B-3000 Leuven

Autobranchen i Danmark. En sektoranalyse under EF's FORCE-program

Copenhagen, Dansk Teknologisk Institut - Arbejdsliv, 1993

ISBN 87-90021-06-1

DA

ACIU, Hesseløgade 16, DK-2100 København OE



• **La formation dans les industries de l'alimentation et des boissons :**

Tewerkstelling en permanente beroepsopleiding in de voedings- en dranksector. Sectoriële survey in opdracht van de Europese Commissie

Desmedt, M. ; Arryn, P.

Researchinstituut voor Arbeid en Tewerkstelling (RIAT) vzw ; Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) ; FORCE-Agentschap

Anvers, RIAT, 1993, 61 p. + annexes

NL

RIAT,

Ommeganckstraat 53,

B-2018 Anvers

Cette étude sur le secteur de l'industrie des produits alimentaires et des boissons a été réalisée dans le cadre du programme FORCE. Elle étudie l'emploi et les pratiques de formation et de recrutement dans ce secteur. Le lecteur y trouvera également une analyse sectorielle économique.

Programme Lingua :

• **Compendium Lingua**

Commission européenne : Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994, 303 p.

ISBN 92-826-7691-9

DE, EN, FR

Bureau Lingua, 10, rue du Commerce,

B-1040 Bruxelles

Ce compendium est une classification des projets soutenus par LINGUA par pays. Il donne des informations sur le profil des demandeurs et des partenaires, selon le secteur couvert par le projet et selon les langues cibles. Le projet recouvre les cinq axes du programme LINGUA, à savoir : actions de promotion de la formation continue des professeurs de langue ; actions de promotion de l'apprentissage des langues étrangères dans les établissements d'enseignement supérieur ; actions de perfectionnement dans les langues étrangères utilisées dans le cadre du travail ; actions de promotion des échanges de jeunes en formation professionnelle et technique ; encouragement des activités

des organismes et instances soutenant à l'échelle européenne les objectifs de LINGUA.

• **Rapport de la Commission. Programme LINGUA. Rapport d'activités 1993**

Commission européenne

COM(94) 280 final, 06.07.1994, 48 p.

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes ISBN 92-77-71291-0 (fr)

ISSN 0254-1491 (fr)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Guide du traitement social de la crise dans les charbonnages et la sidérurgie

Commission européenne, Direction générale V

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993

ISBN 92-826-5795-7

DE, EN, ES, FR

Commission européenne,

DG V,

200, rue de la Loi,

B-1049 Bruxelles

Evolution de l'emploi et des qualifications dans les secteurs des banques et des assurances, étude réalisée pour l'Observatoire Européen de l'Emploi

Belloc, B.

Direction de l'Animation, de la Recherche des Etudes et des Statistiques (DARES) Paris, DARES, 1993, 64 p.

FR

DARES,

1 Place de Fontenoy,

F-75700 Paris

Cette étude tente, à partir de diverses sources, de tracer l'évolution récente et à venir de l'emploi et des qualifications dans les secteurs des banques et des assurances en France. Elle montre l'importance prise par les métiers commerciaux, la spécialisation et la polyvalence. Elle met en valeur les politiques de restructuration menées, et les évolutions technologiques qui conduisent à de profondes mutations de la gestion, des emplois et de la productivité.





Europe Info - Verzeichnis wichtiger Informationsquellen in der Europäischen Union/Directory of important information sources in the European Union/Répertoire des principales sources d'information dans l'Union européenne

Commission européenne, Direction générale X, Information, communication, culture, audiovisuel

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994, 161 p.

ISBN 92-826-2196-0

Version multilingue FR/EN/DE

Manuel du travailleur frontalier. Le Nord-Pas-de-Calais, la Lorraine, l'Alsace, Rhône-Alpes, l'Aquitaine

Agence nationale pour l'emploi (ANPE)

ANPE, Noisy-le-Grand, 1993, 87 p. + 5 annexes régionales

FR

ANPE, 4 rue Galilée

F-93138 Noisy-le-Grand Cédex

Ce document présente la situation des travailleurs frontaliers, leurs motivations, les statistiques existantes et la coopération entre régions frontalières dans le cadre du FEDER. Une seconde partie analyse les conditions du travail frontalier, dans le cadre de la libre circulation, et présente l'EURES, le nouveau réseau d'informations sur l'emploi. Un chapitre est consacré à la formation professionnelle et à la reconnaissance des diplômés. Une troisième partie présente les pays d'accueil de la main-d'oeuvre frontalière française. Les régions frontalières sont présentées en annexe.



Du côté des Etats membres

D Perspektiven der dualen Berufsausbildung

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Der Generalsekretär (Hrsg.)
Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 1994,
111 p.
ISBN 3-7693-05200-0
DE

Ce recueil réunit huit contributions qui, pour la plupart, sont des communications au séminaire de l'Office fédéral du travail sur "L'avenir de la formation professionnelle en alternance", qui s'est tenu en avril 1994. Les problèmes actuels et la discussion publique autour du système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne empêchent en partie de regarder vers l'avenir. La formation professionnelle en alternance pourra conserver son importance primordiale si le secteur de la formation professionnelle continue lui apporte son soutien et si elle bénéficie de mesures d'accompagnement de la part d'autres domaines du système éducatif et du système d'emploi. Les contributions qui figurent dans ce volume visent à susciter des propositions d'amélioration de la formation professionnelle.

E La réalité de la formation professionnelle continue en Espagne

Alcaide M.; González M.
In: Revista andaluza de trabajo y bienestar social, n° 29, Seville, 1993, p. 21-52
ISSN: 0213-0750
ES

Cet article vise à présenter la situation réelle de la formation professionnelle continue en Espagne. On y distingue trois parties : la première présente la configuration de l'offre de formation professionnelle en Espagne (formation réglementée, professionnelle et continue), ainsi que les différentes définitions et notions ayant trait à la formation professionnelle et les dépenses de formation en entreprises espagnoles basées sur deux sources statistiques, à savoir, l'enquête sur le coût du travail de l'Institut national des statistiques et l'étude annuelle sur les négociations collectives au sein des grandes entrepri-

ses émanant du Ministère de l'Economie et des Finances.

La deuxième partie analyse, à travers l'enquête sur la population active, l'importance que revêt la formation professionnelle continue en Espagne, en examinant la population active (travailleurs occupés et chômeurs qui poursuivent des études liées à des activités professionnelles), les types de formation en fonction des objectifs de cette dernière (préparation professionnelle initiale, formation permanente ou mise à jour), les types de formation en fonction des spécificités du centre qui la dispense, la formation des personnes occupés, la situation professionnelle et les problèmes auxquels sont confrontées les entreprises pour participer à la formation professionnelle continue. La troisième partie présente l'évolution de la réflexion gouvernementale concernant l'Accord national de formation continue et l'Accord tripartite en matière de formation continue des travailleurs occupés, ainsi que le financement des aides accordées à la formation.

F Savoir et pouvoir, les compétences en question

Aubret, J. ; Gilbert, P. ; Pigeyre, F.
Paris, PUF, 1993, 222 p.
ISBN 2-13-045928-5
FR

Cet ouvrage tente de clarifier les notions d'évaluation et de compétences professionnelles. La seconde partie confronte l'évaluation des compétences à un problème de gestion qui se pose souvent aux entreprises industrielles, celui du devenir des techniciens supérieurs qu'elles emploient. La troisième partie décrit les différents types d'approche et de méthodes mises en oeuvre dans le champ de l'évaluation des compétences.

Compétence, mythe, construction ou réalité ?

Minet, F. ; Parlier, M. ; de Witte, S.
Paris, L'Harmattan, 1994, 232 p.
ISBN 2-7384-2683-2
FR





La notion de compétence a évolué, tandis que le terme, de plus en plus utilisé, se galvaude. Les quatorze contributions de cet ouvrage situent et clarifient cette notion dans les différents champs d'intervention des ressources humaines. Quatre parties sont développées : analyse de la notion de compétence, compétences et organisation du travail, compétences et ingénierie de formation, compétences et orientation professionnelle.

Sociologie de la compétence professionnelle

Trépos, J.-Y.

Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1992, 224 p.

ISBN 2-6480-444-1

FR

Qui a compétence pour juger de la compétence professionnelle de quelqu'un ? Telle est la question fondamentale à laquelle cet ouvrage tente de répondre, en montrant à quelles conditions peut s'opérer le consensus sur ce qu'est le "bon professionnel", le "pro". L'auteur construit un modèle d'interprétation original pour aborder les problèmes de compétence. Il montre comment une société disserte continuellement sur les qualifications de ses membres, se heurtant toujours aux mêmes questions : est-on compétent parce qu'on est titré ou est-ce l'inverse ? La compétence est-elle identifiable lorsqu'on la met en oeuvre ou faut-il des arguments pour démontrer qu'elle existe ? Il insiste aussi sur un point souvent négligé, qu'il appelle "l'imaginaire de la compétence" : nourries d'expériences heureuses ou malheureuses, les attentes du public ne tendent-elles pas à pousser "le professionnel" vers des stéréotypes ?

Analyse des besoins de formation pour les personnels chargés de la réalisation de bilans de compétences.

Rapport final

Gaona'ch, D.

Centre Universitaire de Formation et d'Education Permanente (CUFEP), Université de Poitiers

Poitiers, CUFEP, 1994, 112 p.

FR

CUFEP,

*15 rue Guillaume VII le Troubadour,
B.P. 635, F-86022 Poitiers Cedex*

Le bilan de compétences se généralise en France et a trouvé sa place dans le dispositif réglementaire de la formation professionnelle continue. D'où l'importance de la formation des personnels chargés de réaliser ces bilans. Ce rapport présente à ce sujet des réflexions et des propositions. La première partie fait un état des lieux de la fonction. La seconde partie analyse les caractéristiques de la population des chargés de bilans de compétences : ancrage institutionnel, formation initiale, carrière antérieure. Après avoir dégagé quatre noyaux de compétences essentielles pour la pratique du bilan de compétences, l'auteur formule des propositions sur la formation des chargés de bilans, en s'interrogeant sur la pertinence d'une formation spécifique (de niveau 3e cycle), en insistant sur la nécessité et l'urgence d'une formation continue et sur l'implication des centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC).

Recherches en éducation et formation. Répertoire 1986-1991

Bourgeois, M.-E. ; Champy, P. ;

Grégoire, C. ; Sebbah, E.

Centre national de la recherche scientifique (CNRS) ; Institut de l'information scientifique et technique (INIST)

Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), 1993, 352 p.

ISBN 2-7342-0367-7

FR

Ce répertoire français recense thématiquement 1024 recherches en éducation et formation.

IRL The future of nurse education and training in Ireland

An Bord Altranais (The Nursing Board)

Dublin, An Bord Altranais, 1994, 82 p.

ISBN 1-872-00258-8

EN

Ce rapport recommande pour la formation des infirmiers et infirmières une structure entièrement différente de celle qui existe actuellement. Il préconise la mise en place d'un réseau national de centres de formation d'infirmiers/ères et de sages-femmes associés aux établissements d'enseignement supérieur, afin que les qualifications de ces personnels soient





reconnues au même titre que les qualifications académiques. Il recommande également que (1) les élèves infirmiers et infirmières ne soient plus employés des hôpitaux, (2) l'on insiste davantage dans la formation sur les soins en dehors du milieu hospitalier, (3) l'accès à la formation soit limité en fonction des besoins des services de santé et (4) que la formation continue soit développée.

NL Feiten & cijfers/ Facts & Figures 1993

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993, 445 p.

ISBN 90-346-3007-2

Publication bilingue EN/NL

Cette publication présente des faits et des chiffres sur l'enseignement supérieur et la recherche aux Pays-Bas. Elle constitue avant tout la documentation de base du plan pour l'enseignement supérieur et la recherche (HOOP) que le ministère de l'Education et de la Science est tenu de par la loi de publier tous les deux ans, pour exposer la politique poursuivie dans ce domaine. Elle comprend les chapitres suivants : 1) présentation de l'enseignement supérieur, 2) les étudiants, 3) l'enseignement, 4) le marché du travail, 5) la recherche, 6) financement et coûts, 7) le personnel, 8) locaux et équipements, 9) comparaisons internationales. Des informations plus détaillées, des tableaux, un glossaire et la liste des abréviations employées figurent dans les annexes.

P Qualification et marché du travail

Kovács, I. et al.

Institut de l'Emploi et de la Formation professionnelle (IEFP)

Lisbonne, IEFP, Estudos 13, 1994, 206 p.

ISBN 972-732-081-3

PT

La présente étude aborde les perspectives du marché du travail et, en particulier, les besoins des employeurs en ce qui concerne le volume de main-d'oeuvre, les métiers, les qualifications, la formation, le type d'emploi et la localisation industrielle. Cette étude s'est concentrée sur trois domaines - l'industrie, le secteur bancaire et des assurances et le commerce en détail. Elle décrit les aspects princi-

paux du marché du travail, évalue les besoins de qualification et analyse la réponse de l'enseignement et de la formation professionnelle; elle analyse enfin les besoins de main-d'oeuvre. Parmi les conclusions de cette étude, mentionnons l'importance majoritaire des services, la diminution prévue du volume de l'emploi, avant tout dans l'agriculture, dans le secteur textile, dans celui de la chaussure et dans l'administration publique; la croissance des emplois précaires et les besoins de qualification indiquent l'augmentation de l'importance du personnel hautement qualifié et la coexistence des tendances à la spécialisation et à la polyvalence; la mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail a entraîné des ruptures entre les qualifications traditionnelles et la qualification des postes de travail; la majeure partie de la main-d'oeuvre; la planification des besoins en main-d'oeuvre n'existe guère que dans quelques grandes entreprises; la diffusion de nouvelles qualifications dépendra de politiques d'encouragement adéquates et du système d'enseignement/de formation.

UK Quality assessed

Confederation of British Industry (CBI)

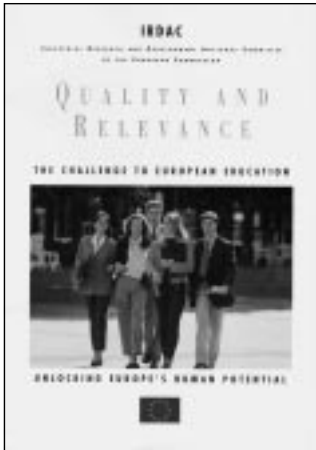
Londres, 1994, non paginé

EN

CBI Publications, Centre Point, 103 New Oxford Street, UK-London WC1A 1DU

Ce rapport conclut qu'il faudrait consacrer davantage de ressources au maintien de la qualité et de la crédibilité des nouvelles qualifications professionnelles visant à améliorer les savoir-faire. La confédération de l'industrie britannique, la CBI, formule plus de 68 recommandations pour une réforme générale du système national de qualification (National Vocational Qualifications) et des organismes chargés de sa gestion. La CBI compte parmi les pionniers de ce système, fondé sur la mesure des compétences de l'individu dans ses tâches quotidiennes. Elle recherche un moyen terme entre l'adhésion inconditionnelle aux NVQ et des changements radicaux. Elle recommande entre autres de revoir la conception des NVQ dans le sens d'un accroissement de leur flexibilité, d'étendre le rôle du National Council for Vocational Qualifications en matière de politique et de mieux "vendre" les NVQ.





Qualität und Relevanz. Herausforderungen an Aus- und Weiterbildung. Zur Entfaltung des Leistungspotentials in Europa.

IRDAC - Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Communities
Brüssel 1994.

Le rapport peut être commandé à la Europäische Kommission; Generaldirektion Wissenschaft, Forschung und Entwicklung; IRDAC-Sekretariat; Mrs. Kathryn Ross; Rue de la Loi 200; B -1049 Brüssel

Notes de lectures

Qualité et pertinence

Paramètres d'une politique de formation en Europe

La compétitivité des économies européennes est sérieusement compromise si elles ne parviennent pas à mieux utiliser leur grand potentiel de ressources humaines. Elles doivent mettre en place une politique éducative capable de réagir de manière plus rapide et souple aux défis. C'est le point de départ du nouveau rapport du Comité consultatif pour la recherche et le développement industriel (IRDAC) de la Commission de l'UE, qui porte le titre programme "Qualité et pertinence" et qui formule des recommandations sur sept domaines d'action qui constituent le coeur d'une politique éducative future.

1. Pour les membres de l'IRDAC, l'éducation a une valeur intrinsèque et constitue une fin en soi, notamment pour les jeunes. Pour faire face au besoin accru de travailleurs qualifiés, l'éducation doit être organisée de sorte à fournir aux élèves et aux étudiants une vaste base de qualification. La polyvalence doit être généralisée pour développer une compétence globale. Le professionnalisme devrait être la règle, et non pas la spécialisation. La demande de plus de compétence, de qualité et de pertinence à tous les niveaux du secteur éducatif n'implique pas forcément des durées d'études plus longues. Au contraire: il s'agit d'utiliser de façon plus efficace les temps de formation et de redéfinir le rapport entre formation initiale, études et formation continue.

2. La meilleure approche en matière de développement personnel ne passe pas forcément par l'acquisition de diplômes plus élevés, mais plutôt par la mise à jour des qualifications existantes et le développement des compétences. Pour préparer l'individu et la société à apprendre tout au long de la vie, il convient de mettre en place des programmes conçus comme premier module d'un apprentissage permanent, de faire en sorte que les entreprises encouragent l'apprentissage individuel et de répartir de manière nouvelle les budgets publics de la formation initiale et de la formation continue.

3. Selon l'IRDAC, le secteur éducatif doit raisonner davantage en termes de coûts,

d'efficacité et de productivité. Voilà pourquoi dans tous les domaines de l'éducation devraient être introduits des modèles de qualité tels que ceux qui ont été développés dans les entreprises. Les approches qualité sont considérées comme particulièrement nécessaires sur les plans de la pertinence et des niveaux des contenus, de l'organisation interne et de la gestion, de la compétence des enseignants, de l'efficacité des méthodes d'apprentissage et de la disponibilité des installations et des services. Les institutions éducatives devraient davantage considérer les apprenants comme des "clients" et se comporter en conséquence. Les instances publiques doivent veiller à ce que les organismes d'éducation respectent des critères de qualité, évaluent systématiquement leurs performances et utilisent des méthodes d'apprentissage efficaces.

4. Les entreprises doivent devenir des organisations apprenantes. Pour cela, il faut qu'elles se détournent des profils de tâches statiques, orientés sur les fonctions et stimulant insuffisamment les travailleurs. Il faut au contraire développer des profils d'activité dynamiques et ouverts permettant de supprimer progressivement la séparation entre travail et apprentissage. Une culture d'entreprise ouverte suppose par ailleurs que les entreprises proposent des possibilités de formation initiale et continue, motivent leurs collaborateurs pour la formation continue, et se soucient du développement de leur personnel.

5. Pour combler les déficits structurels des petites et moyennes entreprises et encourager des processus novateurs, l'IRDAC propose des actions de soutien particulières, par exemple pour l'introduction d'actions d'assurance qualité ou la formation continue des travailleurs. Il considère comme particulièrement appropriées les coopérations entre les PME et les organismes intermédiaires (par ex. chambres consulaires et associations), les grandes entreprises et les instances éducatives.

6. Dans son rapport, l'IRDAC met l'accent sur les liens étroits existant entre la



recherche et le développement, l'innovation technologique, l'éducation et la compétitivité. Il faudrait dès l'école s'intéresser davantage au développement de la compétence scientifique et technologique. Quant aux universités, elles devraient s'intéresser à l'équilibre entre la recherche et l'enseignement, à l'éducation basée sur la recherche, à l'interdisciplinarité plutôt qu'à la spécialisation et à un meilleur transfert des résultats de la recherche et du développement. Aucun projet de recherche ne devrait être réalisé sans une prise en compte systématique de ses résultats dans la formation initiale et continue.

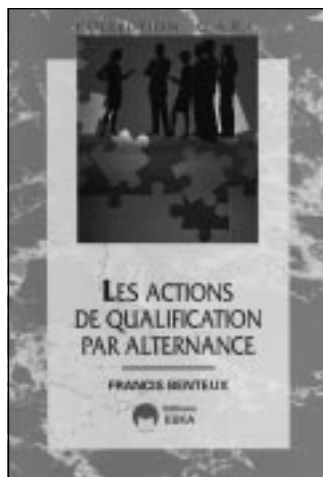
7. Pour l'IRDAC, une politique européenne d'éducation doit viser avant tout la promotion de la coopération et de l'échange d'expériences. L'amélioration de la coopération institutionnelle et la reconnaissance de la compatibilité des examens devraient permettre la convergence progressive des diplômes. Il est nécessaire

par ailleurs d'assurer une meilleure concertation entre la politique structurelle de l'UE et la politique de formation, ainsi qu'entre les programmes européens de recherche et développement et les programmes éducatifs, afin d'obtenir un meilleur effet de synergie.

Les recommandations de l'IRDAC ne s'adressent pas seulement aux décideurs politiques au niveau européen, mais aussi à tous ceux qui en Europe portent une responsabilité pour la politique éducative. La mise en oeuvre de ces propositions et recommandations suppose une coopération plus étroite entre le monde de l'économie et celui de l'éducation. Elle devrait concerner tous les niveaux, de l'enseignement général en passant par la formation professionnelle jusqu'à l'université et la formation continue, et être formulée explicitement comme un objectif.

Dr. Reinhold Weiß

Institut der deutschen Wirtschaft, Cologne



Reçu à la rédaction

Les instances de représentation des salariés dans l'établissement. Comparaison France-Allemagne. Rapport final (Tomes I et II)

Dufour, C.; Hege A.
 Institut de Recherches Economiques et Sociales (IRES)
 Paris, IRES, 1994, 269 p. (I), 484 p. (II)
 FR
 IRES, 1, bd. du Mont d'Est, F-93192 Paris

Les actions de qualification par alternance

Benteux, F.
 Paris, Editions Eska, 1994, 159 p.
 ISBN 2-86911-175-4
 FR



Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding)

Frédéric Geers

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Jean-Pierre Grandjean

Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles
Tél. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74

F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Christine Merllié

Tour Europe Cédex 07
F-92049 Paris la Défense
Tél. 331+41252222
Fax 331+47737420

L

Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale

Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tél. 352+4267671
Fax 352+426787

D



BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4

Bernd Christopher

Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin
Tél. 4930+864 32 230 (B. Christopher)
4930+864 32 445 (K.-D. Breuer)
Fax 4930+864 32 607

GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Catherine Georgopoulou

1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tél. 301+925 05 93
Fax 301+925 44 84

NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-
onderwijs Bedrijfsleven)

Gerry Spronk

Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Tél. 3173+124011
Fax 3173+123425

DK



SEL (Statens Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13, DK-1316 København K
Tél. 4533+144114 ext. 317/301
Fax 4533+144214

I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori)

Alfredo Tamborlini

Colombo Conti

Via Morgagni 33, I-00161 Roma
Tél. 396+445901
Fax 396+8845883

P



SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)

Maria Odete Lopes dos Santos

Fatima Hora

Praça de Londres, 2-1° Andar
P-1091 Lisboa Codex
Tél. 3511+8496628,
Fax 3511+806171

E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Isaias Largo

María Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9
E-28027 Madrid
Tél. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87

IRL



FAS - The Training and Employment
Authority

Margaret Carey

P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tél. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

UK



IPD (Institute of Personnel and
Development)

Simon Rex

IPD House, Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tél. 44181+946 91 00
Fax 44181+947 25 70